VICENTE DE PAULA DA SILVA MARTINS
(ORGANIZADOR)

DISLEXIA, DISGRAFIA E DISORTOGRAFIA

Aspectos cognitivos e linguísticos das dificuldades em leitura, escrita e ortografia em sala de aula

DISLEXIA, DISGRAFIA E DISORTOGRAFIA

Aspectos cognitivos e linguísticos das dificuldades em leitura, escrita e ortografia em sala de aula

Vicente de Paula da Silva Martins
(Organizador)

DISLEXIA, DISGRAFIA E DISORTOGRAFIA

Aspectos cognitivos e linguísticos das dificuldades em leitura, escrita e ortografia em sala de aula

Dedicatória

À linguista Leonor Scliar-Cabral (UFSC), amiga que, ao me ver pela primeira vez, em Fortaleza, disse-me que tinha também suas explicações linguísticas para a dislexia, o que me encantou

Sumário

As clássicas "duas palavras"

Do grego δυσλέξια, dislexia, etimologicamente, quer dizer, dificuldade em leitura. Trata-se de uma definição aparentemente simples. No entanto, quando situamos a dislexia no âmbito das diversas abordagens pedagógicas, psicolinguísticas, neurológicas, cognitivas, e em muitas áreas clínico-médicas, literatura disponível é conceitualmente complexa, de terminologia opaca, e a variedade de códigos presente nos manuais diagnósticos (DSM-V 315.00, CID 10 F8I.0, CID 11 6A03.0 315.2.) revela o quanto é complexo, realmente, entender a dislexia enquanto "Transtorno Específico da Aprendizagem da língua escrita, de origem neurobiológica e com forte tendência genética". Por isso, fiz opção, nesta obra, por me referir à dislexia com o termo plural dislexias, considerando as suas inúmeras definições e abordagens.

Conhecer mais sobre as dislexias. Foi, decerto, em 2009, minha maior motivação ao propor à Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), instituição em que trabalho desde 1994, e, após sua aprovação pela Administração Superior, coordenar, no período de dois anos, o *Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Dificuldades de Aprendizagem em Leitura, Escrita e Ortografia: dislexia, disgrafia,* de 360 horas. A turma formada atendeu a uma antiga reivindicação de professores da rede municipal de ensino, em Taperuaba, distrito do município brasileiro de Sobral, a 65 km da sede, na região centro-norte do estado do Ceará. O Curso contou com o apoio local do professor Francisco Avila e de sua esposa Vilma, moradores de Taperuaba, hospitaleiros e generosos. Sou muito grato aos dois professores. Também sou muito grato à professora Vitória Ramos, hoje, técnica educacional da Unilab, por sua leitura, revisão e organização dos artigos desta obra para fins de publicação.

Esta obra é fruto do trabalho de alunos e professores no Curso de Pós-Graduação em Taperuaba, em Sobral, especialmente, na sua fase de finalização, quando os alunos elaboram os artigos

científicos, a título de Trabalho de Conclusão de Curso(TCC). Após ler e reler os artigos, considerei oportuna sua publicação em e-book. De modo geral, os alunos consideram as instituições de ensino como um espaço privilegiado para observar e escrever sobre temas relacionados à aprendizagem instrumental no Ensino Fundamental, considerando a idade crítica para aquisição leitora (a alfabetização na idade certa), a partir dos seis anos de idade.

Como docente e coordenador do Curso sobre as dislexias, a experiência de propor e realizar um programa de educação continuada, com professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, em Sobral, não tenho dúvida, foi uma das mais ricas ao longo de mais três décadas do docência, academicamente falando. Em que pese Sobral apresentar, periodicamente, após a realização das avaliações externas, altos indicadores de aprendizado em leitura inicial (alfabetização), outros dados da realidade, isto é, no chão das escolas municipais, vivenciados pelos alunos do curso, revelavam, no ano de 2009, a defasagem na habilidade lectorescritora para um conjunto de alunos com déficit metalinguístico, envolvendo a dificuldade de nomeação rápida, a falta de consciência metafonológica ou fonológica e o déficit de memória de trabalho e dificuldade de sequencialiazação, fatores que dificultam, como se sabe, a aquisição da leitura e da escrita. Não é um caso pontual de Sobral; ao contrário, as dificuldades de aprendizagem, decorrentes ou não das dislexias, alcançam uma porção significativa dos 47,3 milhões de matrículas distribuídas por 179,5 mil escolas de educação básica. Os capítulos desta obra revelam o professorado com a iniciativa de montar estratégias de compensação de déficit relacionado ao mundo da leitura.

O projeto político-pedagógico do curso em Taperuaba tentou preencher a lacuna de formação contínua e continuada dos docentes no campo das dificuldades de aprendizagem. As instituições de ensino carecem de mais informações sobre as crianças ou os jovens que apresentam baixo rendimento em leitura. Aliás, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que as instituições de ensino provejam "meios para a

recuperação dos alunos de menor rendimento" (inciso V do Artigo 12); levem os docentes a estabelecerem "estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento" (Inciso IV do Artigo 13); e assegurem "obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos" (item e, inciso V, do artigo 24).

Em substância, o projeto político-pedagógico do curso objetivou, assim, preparar os docentes para a atuação em crianças com risco de dislexia (leitura), disgrafia (escrita ou coordenação motora fina) e disortografia (ortografia). O foco não era o de diagnosticar alunos com risco de aprendizagem nas habilidades linguísticas, mas mostrar aos docentes como poderiam explorar suas habilidades cognitivas mais altas e levá-los à essência da leitura: a compreensão leitora.

É necessário, então, que possa brevemente descrever as atividades do curso que tiveram início em março de 2009, portanto, há mais de uma década, com os seguintes componentes pedagógicos e respectivas cargas horárias: Avaliação dos Processos de Leitura e Escrita (30 h/a); Dificuldades Específicas na Aprendizagem da Escrita: as disgrafias (30 h/a);Dificuldades Específicas na Aprendizagem da Leitura: as dislexias (30 h/a); Dificuldades específicas na Aprendizagem da Ortografia (30 h/a);Fundamentos Lingüísticos dos Processos Ensino-Aprendizagem da Leitura, escrita e Ortografia (30 h/a); Metodologia da Pesquisa na Área de Psicolingüística (45 h/a);Teorias Explicativas sobre as Dificuldades de Aprendizagem (30 h/a);As Competências e Habilidades em Língua Portuguesa dos Exames SPAECE, Prova Brasil, SAEB, ENEM e PISA (15 h/a); Gestão Pública frente aos desafios da Alfabetização em Leitura (15 h/a); Gestão Pública Frente aos Desafios da Aprendizagem das crianças com Dificuldades Específicas em Leitura (15 h/a); Gestão Pública Frente aos Desafios da Aprendizagem das crianças com Dificuldades Específicas em Escrita (15 h/a); Gestão Pública frente aos desafios da Aprendizagem dos Alunos com Dificuldades

Específicas em Ortografia (15 h/a);13.Gestão Pública frente aos desafios da inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) (15 h/a);Gestão Pública Frente aos desafios do Ensino-Aprendizagem da Leitura (15 h/a);.Gestão Pública Frente aos desafios do Ensino-Aprendizagem da Escrita (15 h/a); e Métodos de Leitura, Escrita e Ortografia (15 h/a). Não há como negar que as disciplinas atenderam, em muito, as demandas ou os desafios das escolas atuais de ensino fundamental.

Não poderia deixar de agradecer publicamente a adesão inicial de muitos docentes à proposta inicial do Curso. Convidei os seguintes docentes, na época, a maior parte oriunda da própria UVA: Adriana Campani, Andrea Astigarraga, Catarina Nívea, Conceição Avila, Isolda Cela, Janaica Gomes, Mário Muniz, Regina Pinheiro, Rose Leite de Oliveira e Vitória Ramos. Além de material didático destinado aos alunos do Curso, solicitei previamente aos docentes o programa de disciplina, a elaboração de um cronograma das aulas, descrevendo o que fariam em cada sábado letivo, em termos de leitura e atividades em sala de aula, informando aos alunos como iriam cobrar a avaliação para atribuição da média final. No caso das conferências-aula (as de 15h/a), os docentes convidados teriam que elaborar a proposta de apresentação, com descrição de tópicos ou atividades acadêmicas para os sábados letivos. Quanto à avaliação, como as disciplinas eram ministradas nos três primeiros sábados do mês, os docentes foram orientados pelo coordenador do curso a dar pouca ênfase à avaliação somativa (com provas formais de AP1, AP2 e AP3) e realizar, amiúde, atividades academicamente mais produtivas como a elaboração de artigo científico (individual ou em grupo), resenhas ou outras atividades práticas (prática de pesquisa no âmbito escolar), sempre por escrito (e, preferencialmente, entregue ao professor no suporte CD, para posterior avaliação para publicação em revista da UVA ou Internet), com temas que julgassem (alunos e orientadores) pertinentes à formação do especialista em dificuldades de aprendizagem relacionadas à linguagem. Não foi recomendada a utilização de seminários temáticos como forma de avaliação uma

vez que as pesquisas de opinião junto aos alunos revelaram que esta técnica é considerada adequada aos estudos sob a orientação dos docentes, em grupo, em sala de aula, mas não consideraram uma forma adequada de avaliação em nível de especialização. E assim foi feito.

Ainda sobre a metodologia, destacaria o seguinte: na folha de cronograma de aulas ministradas pelos docentes, foram indicadas as leituras orientadas (que eram validadas como atividades acadêmicas de hora-aula), de modo que favoreceram, ao longo dos 15 meses de curso e mais cinco meses para feitura final dos artigos, os conhecimentos prévios antes da realização de cada disciplina, posto que recebiam o material didático com bastante antecedência. As disciplinas teóricas deram preferência a atividades no interior da sala da sala do curso. Todavia, as disciplinas (30 h/a ou 15/a) de cunho prático foram, previamente, trabalhadas, pelos alunos, nas escolas em que trabalhavam, a partir de um estudo de caso ou quaisquer outras formas de atividade de pesquisa educacional e de interesse relevante para o Curso. Tornaram-se, assim, autênticos pesquisadores iniciantes. A forma de entrega dos trabalhos dos aluno era sempre em versões impressa e digital (CD) para posterior análise por parte da coordenação e avaliação para possível publicação, procedimento imprescindível para viabilizar esta publicação agora. Muitas conferências-aulas (15 h/a) foram transformadas em oficinas ou práticas de pesquisa. As notas parciais (AP1, AP2 e AP3) das conferências-aulas foram feitas a partir da participação dos alunos, não tendo necessidade de o professor receber atividade por escrito para a definição da média final, salvo quando o professor assim manifestasse interesse em receber material para fins acadêmicos (mas de avaliação). O relacionamento professor-aluno, assim, foi marcado pelo diálogo, à guisa do método paufreiriano, com boas trocas de saberes.

A seguir, apresentamos os seguintes capítulos: **A dislexia em sala de aula: o agir do professor,** de minha autoria e anteriormente discutido em congressos da área*;* **A compreensão leitora em alunos com dificuldades de aprendizagem no ensino médio,** de

Andréia Maria Ávila e Vitória Ramos de Sousa; **Como a contação de história pode ajudar sujeitos com risco de dislexia,** de *Carmem Rosana Teófilo e Vicente de Paula da Silva Martins;* **Contação de história contribuindo na aprendizagem de crianças com necessidades Especiais,** de *Ana Cláudia Santos Cordeiro e Vicente de Paula da Silva Martins;* **Dificuldades de aprendizagem na leitura,** de *Ana Viviane Mesquita Aleixo e Vicente de Paula da Silva Martins;* **Dificuldades da aprendizagem da leitura no 2º ano do ensino fundamental da escola Macilon Albuquerque, de** *Elza Maria Pinto Vasconcelos e Adriana Campani;* **Letramento e Disgrafia: Repensando o Ensino da Língua Escrita,** de *Irla Ávila Paiva e Vitória Ramos de Sousa;* **O processo de aquisição da escrita: dificuldades a serem superadas,** de *Vandivalda Monte Lira e Adriana Campani;* Os aspectos disléxicos que diretamente implicam nos processos de disgrafias, de *Reginelane Rodrigues Pereira e Vitória Ramos de Sousa;* **A escrita ortográfica: o que revelam os textos das crianças de 5º ano do ensino fundamental da Escola Coronel Araújo Chaves,** de *Tereza Maria Mesquita Moura e Adriana Campani;* A presença da oralidade na escrita de alunos com dificuldades de aprendizagem, de *Francisca Wagna Braga Vasconcelos e Vitória Ramos de Sousa;* **O desenvolvimento da língua escrita e seus obstáculos em um aluno do 4º ano da rede pública municipal de Sobral – Taperuaba,** de *Magna Braga Oliveira Magalhães e Andréa Abreu Astigarraga; e, por último, apresentamos uma webliografia* sobre dislexia (baixar em Internet) e um resumo do Lattes dos participantes desta obra.

Uma pergunta, então, advém: como organizador da obra, quais as razões que me levaram a esperar mais de dez anos para sua publicação? Foram ou são, ainda, muitos os óbices; à medida que os anos se passaram, dei-me conta de que são muitas as descobertas, as definições e a descrição das dislexias. Há muito ainda a desvelar, referente às dislexias, sobre as ferramentas de avaliação; a explicação das dislexias enquanto transtornos linguísticos e neurológicos, também é outro campo que não consegui dar conta; e as orientações psicognitivas, neurológicas e neuropsicológicas das dislexias dizem muito sobre como devemos proceder nas intervenções educacionais.

Pensei que pudesse estar melhor atualizado para fazer uma revisão crítica dos artigos científicos aqui apresentados em capítulos. Levei, ao menos dez anos, para entender que sei muito pouco sobre as dislexias dos escolares.

Como disléxico e um docente interessado, de há muito, em dificuldades de aprendizagem, ou, senão, pesquisador curioso em saber mais sobre as dislexias e até, eventualmente, me colocar disponível, no ambiente de sala de aula ou junto aos pais de alunos, para esclarecer sobre os transtornos específicos de aprendizagem, reconheço, realmente, que sei muito pouco sobre os aspectos genéticos que apontam, por exemplo, o FOXP2, a possível chave do enigma das dislexias nos próximos dez anos. Enquanto busco saber mais sobre tantas questões no campo dislexiológico, tomei a decisão de publicizar, ainda que de forma tardia, o que os docentes do ensino fundamental pensam a respeito das dislexias no meio escolar. Um ano antes da realização da pós-graduação em Taperuaba, havia participado de um Grupo de Trabalho (GT), instituído pela Portaria MEC nº 6, de 5 de junho de 2008, para elaborar políticas direcionadas à educação escolar aos alunos disléxicos; depois de 12 meses de discussão, no MEC, em Brasília, saí convencido de que, em se tratando das dislexias, há muito chão pela frente.

Vicente de Paula da Silva Martins

Ano II da Pandemia da Covid-19

A dislexia em sala de aula:
o agir do professor

Vicente de Paula da Silva Martins

A dislexia, no âmbito da Educação Especial, é uma dificuldade na aprendizagem da linguagem escrita e se manifesta, surpreendentemente, quando gestores escolares, os professores e pais percebem alunos especiais com baixo nível de leitura oral, comparados aos demais colegas de sala de aula.

O presente texto objetiva levar ao conhecimento dos professores que lidam com alunos especiais, o teor do documento "**Diretrizes nacionais para a educação de alunos com transtornos funcionais específicos na perspectiva da educação inclusiva**" (MEC, 2009), produzido pelo Grupo de Trabalho (GT), nomeado pela Portaria Ministerial nº 6, DE 05/06/2008), do qual o autor da presente comunicação é integrante como representante da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral. O documento do MEC, doravante denominado D-TFE apresenta orientações e recomendações aos sistemas de ensino público para a escolarização das crianças com dislexia.

A análise que fazemos, aqui, do documento do D-TFE leva em conta os seguintes parâmetros: (a) a proposta do MEC de política de garantia do direito do acesso à educação escolar; (b) a política de inclusão escolar na diversidade lingüística (c) a proposta do MEC de formação inicial continuada dos profissionais da educação escolar para atuação com crianças com necessidades especiais; e (d) as recomendações do D-TFE, dirigidas aos sistemas estaduais e municipais de ensino, para a escolarização das crianças com dislexia.

O D-TFE, em linhas gerais, aponta a necessidade de intervenção do poder público no atendimento educacional às

crianças com risco de dislexia por apresentarem, na formação escolar, dificuldades mais acentuadas para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de aprendizagem em leitura, escrita, ortografia e cálculo, nas disciplinas do currículo escolar.

Para a **a**nálise do D-TFE, recorremos a aportes teóricos da Aquisição da Linguagem, Psicologia Cognitiva e Psicolinguística.

Nas seções a seguir, com base nas recomendações do D-TFE, mostremos que os docentes que atuam com a linguagem escrita, na educação especial, devem levar em conta, para a eficaz ação pedagógica, uma máxima de Santo Agostinho: **agere sequitur esse**, ou seja, o docente seguirá a premissa de "agir segue o ser". Dizendo de outra maneira, é preciso que os profissionais que atuam na educação especial sondem as dificuldades de seus alunos para conhecer melhor seus limites e potencialidades.

O D-TFE descreve, sem tendência às prescrições educacionais, que um caminho eficaz para o agir dos docentes frente aos desafios de educação as crianças com dislexia, terá como ponto de partida o conhecimento mais apurado dos alunos, com a descrição de habilidades fracas (por exemplo, dificuldade de ler um texto em voz alta, ortografar), e de suas habilidades fortes (por exemplo, boa memória, altruísmo, espírito de liderança), de modo a potenciá-los em direção à aprendizagem a partir de suas habilidades fortes.

Sondar para conhecer

No seu livro Dislexia: manual de leitura corretiva (1989), Mabel Condemarín e Marlys Blomquist afirmam que o leitor deficiente, em particular, o disléxico, " é uma criança, geralmente, **triste** e **deprimida** pelo repetido **fracasso** em seus **esforços** por superar suas dificuldades" e continua "Outras vezes, mostra-se **agressivo** e **angustiado**". (p. 12).

Palavras como tristeza, depressão, fracasso, esforço, agressividade e angústia parecem fazer parte do repertório das crianças com risco de dislexia. Decerto, a tristeza do disléxico ocorre à medida que diante da leitura deficiente é conduzido à falta de alento, desânimo, desalento, esmorecimento.

Se a dislexia persiste, os leitores limitados tornam-se melancólicos, desanimados e vivem, em sala de aula, em estado de aflição. Triste, o disléxico tende a se tornar deprimindo. A depressão dos leitores com dificuldades persistentes em leitura mergulham, ao longo dos anos, na escola, em um estado de desencorajamento, de perda de interesse, decorrentes das perdas, decepções, fracassos, estresse físico e/ou psíquico, no momento em que o indivíduo toma consciência do sofrimento ou da solidão em que se encontra.

A dislexia é, por isso, interesse também da psicologia clínica e psiquiatria, uma vez que leitores deprimidos têm problema psíquico que se exprime por períodos duráveis e recorrentes de *disforia* depressiva, surgindo concomitantemente com problemas reais ou imaginários ou com experiências momentâneas de sofrimento, podendo ser acompanhado de perturbações do pensamento, da ação e de um grande número de sintomas de problemas mentais.

Educandos com dificuldades específicas em leitura apresentam, em geral, sentem-se fracassados ou, como alguns profissionais rotulam, "perdedores", uma vez que, diante do texto escrito, sem consciência fonológica ou conhecimento alfabético de sua língua, não ter êxito ou fluência leitura; falham na leitura em voz alta, e partir daí, frustram-se diante dos textos escolares, em seus diversos gêneros, especialmente os textos poéticos. (SCLIAR-CABRAL: 2003b)

A rigor, mesmo conhecendo as habilidades fracas e fortes dos alunos, os docentes, no agir pedagógico, em sala de aula, vão se deparar com os grandes desafios de levar seus alunos ao reino da aprendizagem. É, realmente, um desafio para o educador agir ou atender, do ponto de vista educacional, ao aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem na linguagem escrita. O agir, na prática escolar, é um constante, renovado e complexo desafio pedagógico, mas é na interação com o educando que formas de intervenções vão emergir para o cumprimento das finalidades educacionais.

Diante do desafio de agir com os que apresentam dificuldades de aprendizagem na linguagem escrita, não é forçoso dizer que, no âmbito escolar, como o docente pensar em formas de agir com conotações de fórmulas ideais, receitas prontas, prescrições ou recomendações duras, sejam clínicas, pedagógicas, lingüísticas, psicolingüísticas e ou psicopedagógicas. Em outras palavras, não há como ter fórmulas prontas ou recomendações acabadas sobre como lidar com as dificuldades de aprendizagem na linguagem escrita. Todavia, o esforço de inventariar, conhecer, descrever e explicar as dificuldades pode ser fundamental para iluminar aqueles que atuam diretamente com os alunos, em sala de aula, ou aos pais, tão preocupados e a todo custo querem compensações para as dificuldades de aprendizagem de seus filhos, seja elas de origem exógena (escola, métodos de ensino) ou endógena (constitucional, a dislexia de desenvolvimento, por exemplo)

O D-TFE recomenda que os que atuam nas instituições de ensino com crianças com dificuldades de aprendizagem, manifestas em transtornos funcionais específicos (dislexia, disgrafia e disortografia), não devem reduzir às dificuldades de aprendizagem a questões clínicas, transferindo, de forma automática, os desafios específicos dos docentes para profissionais da saúde como fonoaudiólogos, neurologistas e psicólogos, o que não quer dizer que educação e saúde possam atuar em forma conjunta, em parceria em prol do desenvolvimento da capacidade de aprender dos educandos.

No âmbito escolar, a dislexia é, ao certo, a dificuldade visível mais visível pelos pais, gestores e profissionais de educação, particularmente no momento em que fazem uma sondagem de seus alunos a partir das manifestações de erro no aprendizado da linguagem escrita, com repercussão previsível na decodificação leitora, compreensão leitora bem como aprendizado caligráfico e ortográfico nos anos iniciais do ensino fundamental. A dislexia não é vista, no âmbito da lingüística, como patologia, exceto nos casos de afasia, de origem neurológica, em que a dislexia é conseqüência e não causa da dificuldade em linguagem escrita.

Nesse caso, estaríamos diante de uma dislexia adquirida e o lingüista torna-se um co-adjuvante na intervenção clínica do médico neurologista.

A dislexia é uma dificuldade com possibilidades reais de compensação pedagógica e com intervenções importantes, imediatas e compensatórias no quadro de dificuldades escolares, ao longo da vida escolar, contribuindo para que os educandos possam facilmente se adaptar às exigências da sociedade letrada (o que chamaríamos aqui de resiliência linguística), ou que outros caminhos partam dos próprios educandos, que, também, têm, a seu favor, o reconhecimento do aparelho escolar que os disléxicos, como sujeitos de aprendizagem, têm uma força competencial, construtivista, interacionista e inata, dada a natureza social da linguagem, de desenvolver sua capacidade de aprender e de aprendizagem, por meio da leitura e escrita, principalmente.

Os alunos, com ou sem dificuldade de aprendizagem, formalmente, diagnosticada, podem aprender e são sujeitos, como dissemos, anteriormente, do processo ensino-aprendizagem. É um princípio de ensino reconhecer que o educando, com ou sem dificuldade de aprendizagem, é sujeito de sua aprendizagem e, por isso, respeitando a escola suas diferenças, terá o aluno a liberdade de aprender no clima fraterno, saudável e generoso da escola inclusiva.

Conhecer para agir

Conhecendo mais sobre as habilidades de seus alunos, as fracas e as fortes, os docentes, como reiteramos, poderão agir de forma mais eficaz. Mas uma pergunta advém: como o docente pode concretamente conhecer os alunos para agir de forma segura em sala de aula?

O primeiro passo nessa direção consistirá na coleta de informações a um historial dos educandos com dificuldade de aprendizagem, nos domínios da leitura, escrita e ortografia,áreas instrumentais do currículo escolar, tais como: (a) informações básicas como idade, nível de instrução, cidade e principais queixas

de pais, professores e alunos sobre o desempenho leitor, escritor ou ortográfico; (b) a idade, série ou ano do nível de educação básica em que estuda e se estuda em escola pública ou privada. (c) se durante a leitura em voz alta, o que ocorre com a criança, jovem ou adulto e, também, o que os professores têm observado quanto ao desempenho leitor da criança? (d) se na família, há registro de dificuldades em leitura, escrita(produção de idéias e organização de idéias no texto) e ortografia ou, ainda, que outras dificuldades os pais e professores têm observado além das habilidades lingüísticas; (e) quanto à memória da criança, o que ocorre para memorizar tabuada, dias da semana, os meses dos anos e, ainda, se apresenta que tipo de dificuldade em compreender o texto lido ou uma informação durante a leitura de um texto por outrem ou em situação de exposição oral? (f) quanto à escola, se o método de leitura foi utilizado durante sua alfabetização e, particularmente, se a criança foi alfabetizada com o método construtivista ou método fônico(alfabético). Perguntas podem complementar a anamnse: (1) como ocorreu sua alfabetização?; (2) como aprendeu a ler? Enfim, solicitar que se descrito, em detalhe,as dificuldades observadas durante a fase de alfabetização em leitura.

Agir em casos específicos

Abaixo, transcrevemos relatos de dois relatos de casos reais de educadores, ou seja, de profissionais que estão diretamente ou indiretamente envolvidos com os transtornos funcionais específicos de seus filhos e alunos. Nos dois casos abaixo, preservamos nomes e locais por um princípio ético-profissional.

Lidos os relatos, poderemos levantar as seguintes questões: Qual o nosso olhar ou olhares sobre os casos abaixo? Em que poderemos orientar às famílias, aos educadores e aos próprios disléxicos sobre formas de intervenção no tocante às suas dificuldades de aprendizagem? Como poderemos transformar os desabafos, dúvidas e incertezas de pais, educadores e disléxicos em orientações relevantes para uma intervenção eficiente e eficaz em sala de aula?

O primeiro caso refere-se a um pedido de uma professora a um colega, também professor, com formação em Letras e com larga experiência na educação básica: " "Meu aluno, chama-se Thiago e apresenta uma leitura sofrível, lê soletrando, mas consegue ler um texto mesmo lentamente e demonstra entendimento do conteúdo. Não se constrange a leitura, na verdade gosta quando eu peço para ele ler para mim. Observei que algumas palavras ele escreve faltando letras, quando é uma atividade no livro ou xerox, entretanto, quando a atividade é passada no quadro (em todos os modelos de letras) ele não consegue passar da primeira letra escrita no quadro".

O relato diz ainda que "a criança apresenta uma rigidez no seu corpo que não parece natural, seus músculos e nervos parecem que apresentam alguma rigidez, mas isso não interfere nas brincadeira, e não apresenta problemas motor. Encaminhei ao pediatra que após exames clínicos nada de grave apresentou a não ser uma sinusite grave e um pouco de anemia e falta de água no organismo. A pediatra e eu já fizemos testes de visão com ele mas ele não apresentou nenhum sintoma de baixa visão ou algo parecido. Sua memória é boa, guarda bem informações. Na escola desde a série Inicial, hoje ele é 1º ano, ele apresenta este quadro pelo relato da professora do ano anterior. A família é pobre, vive na zona rural e têm poucos recursos, os outros irmãos não apresentaram este quadro, apenas ele. Não tenho registro da infância anterior ao escolar porque o contato com a família é difícil pelo difícil acesso à escola (usam ônibus escolar para se locomover de casa a escola, então somente quando é muito grave chamamos a família. Converso muito com ele, negocio, incentivo, mas nada.... Penso que disgrafia seria a explicação plausível, mas sinceramente, tenho duvidas sérias quanto a isso. Pretendo encaminhá-lo ao neurologista, mas será difícil porque temos apenas 1 na minha cidade e pelo SUS levará no mínimo 1 ano para ele ser atendido e só Deus sabe o quanto para o retorno após exames... (lastimável).. Por isso necessito de orientação de como posso fazer intervenção pedagógica com ele, não posso esperar mais... Se eu não conseguir pelo menos compreender esta criança, será uma frustração que

carregarei comigo para sempre". Como atender ao pedido de socorro da professora?

O segundo caso é um relato de outra professora dos anos iniciais do ensino fundamental: "Sou professora de uma criança de 8 anos, filha de pais pouco escolarizados, que repetiu a alfabetização duas vezes. No seu primeiro ano de escolarização, a professora constatou que a criança estava em um nível pré-silábico de escrita e permaneceu assim durante todo o ano de 2006. A professora descreve o seguinte: "Por falta de avanços tanto na escrita, como na leitura, a criança repetiu a série em questão (a alfabetização) com a mesma professora.No ano seguinte a criança avançou na escrita (ficando silábica) e persistiu neste nível durante todo ano. Visto o pouco avanço de uma única e mesma criança, a escola decidiu não deixá-la na mesma série, aprovando-a para a 1ª série do Ensino Fundamental, na qual eu leciono.Percebi que a minha aluna pode avançar na escrita (quase alfabética), mas percebo certa incapacidade na leitura, em identificar os fonemas e atribuir estabilidade para as grafias, o que a faz trocar com muita freqüência os sons das letras M/ N, C/ S, F/ V.Apesar de confiar no principio construtivista e nas idéias de Emilia Ferreiro, estou utilizando o método fônico com esta criança (de leitura de palavras estáveis, manipulação de sílabas etc.). É um trabalho individual e estou acreditando nele". Como atender, também, a este S.O.S da professora?

Para os dois casos acima, se tomarmos, como orientação programática e pragmática do agir docente, recomendações do D-TFE, teremos a considerar, inicialmente, que indivíduos, com risco de dislexia apresentam, no tocante à leitura, resultados significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual. A dislexia revela-se pelo conjunto de sinais sintomatológicos que provam uma série de perturbações no aprender da criança, interferindo no processo de aquisição e manutenção de informações de uma forma acentuada. Todavia, nem sempre uma dificuldade de aprendizagem na leitura, escrita ou ortografia implica ou implicaria necessariamente um transtorno. Como então, a partir de

relato de docentes e pais, por exemplo, os docentes poderão reconhecer, nos diversos níveis da educação básica, crianças com sinais de risco de dislexia?

Temos alguns sinais fortes de dislexia nas crianças. Comecemos, então, pela educação infantil. Investigadores em leitura e dislexia afirmam que as crianças que são insensíveis às rimas tendem a apresentar ou apresentarão, em geral, dificuldades em decodificar os textos escritos no ensino fundamental. A insensibilidade às rimas é um dos fortes indícios da dislexia fonológica.

Há insensibilidade às rimas quando o leitor, lendo o texto, ou o ouvinte, escutando a leitura de texto, tem dificuldade de perceber o apoio fonético recorrente, entre dois ou mais versos, que consiste na reiteração total ou parcial do segmento fonético final de um verso a partir da última tônica, com igual ocorrência no meio ou no fim de outro verso. Ou, numa palavra: há insensibilidade às rimas quando o leitor é indiferente à repetição de um som em mais de uma palavra de um mesmo verso (ex. "Ninguém podia entrar nela, não/Porque na casa não tinha chão/Ninguém podia dormir na rede/Porque na casa não tinha parede "– Vinícius de Moraes)·

A dislexia evidencia-se de forma mais flagrante nos anos iniciais do ensino fundamental, numa faixa etária que vai dos 6 aos 11 anos. Para os que apresentam dificuldades leitoras a alfabetização em leitura é um nó górdio. Como então cortar esse nó górdio da alfabetização? Para os docentes, o caminho é o de reconhecer a alfabetização em leitura como uma habilidade adquirida (portanto não é inata) pela criança, em idade escolar, de decifrar signos gráficos (letras, diacríticos, sinais de pontuação, números etc.) que traduzem a linguagem oral. A alfabetização em leitura é a primeira fase de acesso ao código ao léxico.

A dislexia, para a Lingüística, assim, não é uma doença, mas um fracasso inesperado (defeito) na aprendizagem da leitura, sendo, pois, uma síndrome de origem lingüística.As causas ou a etiologia da síndrome disléxica são de diversas ordens e dependem do enfoque ou análise do investigador. Aqui, tendemos a nos

apoiar em aportes da análise lingüística e cognitiva ou simplesmente da Psicolingüística.

Muitas das causas da dislexia são apontadas pelos pesquisadores dos déficits de leitura de estudos comparativos entre disléxicos e bons leitores. Podemos indicar as seguintes: a) Hipótese de déficit perceptivo, b) Hipótese de déficit fonológico e c) Hipótese de déficit na memória.

Agir por módulos cognitivos

Atualmente, os investigadores na área de Psicolingüística aplicada à educação escolar, apresentam a hipótese de déficit fonológico como a que justificaria, por exemplo, o aparecimento de disléxicos com confusão espacial e articulatória durante a leitura em voz alta. A hipótese fonológica é respalda pelas teorias de modularidade. Graças ao enfoque modular, isto é, a descrição dos módulos perceptivo, léxico, sintático, semântico e perceptivo, os investigadores puderam apontar o déficit fonológico, nos chamados módulo léxico, como uma das causas da dislexia. (TACKHOUSE 204; SNOWLING: 2004; HOUT e ESTIENNE: 2001 ELLIS: 1995)

A dislexia é uma dificuldade relacionada com a percepção do texto escrito. Isto quer dizer que a primeira tarefa do leitor diante do texto é a do tipo perceptivo ou sensorial, ao extrair informação do texto escrito, através do reconhecimento da palavra escrita e análise lingüística da mesma. A percepção visual do texto relaciona-se com os movimentos sacádicos e as fixações dos olhos.

Ao nos engajarmos na leitura, fixamos, inicialmente, nossa olhada nos símbolos impressos, isto é, nas palavras e nos seus grafemas, e se não analisamos em profundidade o que realmente ocorre pode parecer-nos que os olhos percebem as palavras de uma linha ou de um texto de forma contínua. Ler, a rigor, não é apenas ler as palavras nas linhas, na sua dimensão linear sintagmática, mas ler as entrelinhas, o subjacente, o paradigmático, o ausente, o dito não explícito no texto. (ELLIS: 1995, p.17).

A exemplo do módulo perceptivo, o módulo léxico é muito importante na decodificação leitora. Feita a análise perceptiva do texto, o passo seguinte é chegarmos ao significado das palavras que, no ensino da

A dislexia é uma dificuldade relacionada com a percepção do texto escrito. Isto quer dizer que a primeira tarefa do leitor diante do texto é a do tipo perceptivo ou sensorial, ao extrair informação do texto escrito, através do reconhecimento da palavra escrita e análise lingüística da mesma. A percepção visual do texto relaciona-se com os movimentos sacádicos e as fixações dos olhos.

Os fundamentos da teoria da modularidade levam os pesquisadores a dois caminhos para o reconhecimento das palavras e para extrairmos o significado das mesmas. Por essa razão, podemos falar em duas rotas que nos ajudam no reconhecimento das palavras, portanto, na leitura inicial: a) a fonológica ou indireta ou também chamada via indireta (VI) e b) a rota visual ou léxica ou via direta (VD).

A rota fonológica é a que a nos permite a leitura de textos, segmentando-os, por força da metalinguagem, em seus componentes (parágrafos, períodos, orações, frases, sintagmas, palavras, morfemas), como também em sílabas ou em sons da fala (fonemas). Baseia-se a rota fonológica na segmentação fonológica das palavras escritas, por meio da qual o leitor tem a alcança a chamada consciência fonológica. A rota fonológica é o guia prático para o alfabetizador que trabalha, em sala de aula, com o chamado método fônico de leitura.

A rota fonológica consiste em descriminar os sons correspondentes a cada uma das letras ou grafemas que compõem a palavra. Esta rota permite, na realidade, o reconhecer das letras das palavras e sua transformação em sons. Através desta via, portanto, podemos, como leitores hábeis, ler palavras pouco freqüentes (por exemplo, pneumoultramicroscopicossilicovulcanoconiótico, a maior palavra na língua portuguesa), desconhecidas e inclusive as pseudopalavras (MARTINS: 2002).

A rota fonológica é a via, pois, para se atingir a consciência fonológica, através da qual se podem ler todas as palavras em língua portuguesa, já que nosso idioma neolatino é alfabético e transparente, isto é, não tem palavras, a rigor, irregulares, impossíveis de serem lidas (exceto os estrangeirismos). (SCLIAR-CABRAL: 2003)

O módulo sintático, por sua vez, está diretamente relacionado com a compreensão leitora. É aqui que o estudo da gramática normativa e de sua teoria da linguagem favorece o conhecimento lingüístico do leitor e com implicações diretamente na construção do seu conhecimento prévio. Os processos sintáticos incluem estratégias de reconhecimento da ordem das palavras, no papel das preposições e conjunções ou dos afixos, o significado literal ou contextual da palavras no texto e do uso dos sinais de pontuação. Em geral, quando o aluno com dislexia apresenta dificuldade na compreensão do texto, o módulo sintático está afetado, o que exigirá uma intervenção específica na competência lingüística ou gramatical do leitor. (CONDEMARÍN e BLOMQUIST: 1989 e GARCIA 2006)

O módulo semântico e o módulo sintático são as principais fontes dos conhecimentos prévios dos leitores. O módulo semântico, em particular, refere-se ao significado declarativo presente ao texto ao texto e que deve decantado pelo leitor. Para extrair significado a partir do reconhecimento da palavra, o leitor terá que integrar o léxico, as diversas palavras, num todo coerente que permita a extração do significado do texto lido. Perguntas como o quê, quem, quando, como, quando, onde e por que, uma vez respondidas antes, durante e depois da leitura de um texto, favorecem a compreensão leitora, uma questão essencial para os leitores proficientes e os leitores com dificuldades, na sociedade do conhecimento.

Referências

CONDEMARÍN, Mabel, BLOMQUIST, Marlys. **Dislexia**: manual de leitura corretiva. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 1989.

ELLIS, Andrew W. **Leitura, escrita e dislexia**: uma análise cognitiva. 2ª ed. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARCIA, Jesus Nicacio. **Manual de dificuldades de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

HOUT, Anne Van, ESTIENNE, Françoise. **Dislexias**: descrição, avaliação, explicação, tratamento. 2ª ed. Tradução de Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTINS, Vicente. **A questão da escolarização dos alunos com transtornos funcionais específicos**. Brasília: SEESP/SEEB, 2008. [Texto inédito, elaborado para a primeira reunião técnica do *Grupo de Trabalho - Transtornos Funcionais Específicos*, nos dias 23 e 24 de junho de 2008,em Brasília]

MARTINS, Vicente. A dislexia em sala de aula. In: PINTO, Maria Alice (org.). **Psicopedagogia**: diversas faces, múltiplos olhares. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003a.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003b.

SNOWLING, Margaret e STACKHOUSE, Joy. (orgs.) **Dislexia, fala e linguagem**: um manual do profissional. Tradução de Magda França Lopes.Porto Alegre: Artmed, 2004.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia cognitiva**. 4ª Ed. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TACKHOUSE, Joy. (orgs.) **Dislexia, fala e linguagem**: um manual do profissional. Tradução de Magda França Lopes.Porto Alegre: Artmed, 2004. pp.183-202.

A compreensão leitora em alunos com dificuldades de aprendizagem no ensino médio

Andréa Maria Ávila Rodrigues Mesquita
Vitória Ramos de Sousa

Compreendendo que, no mundo globalizado em que vivemos, o domínio da leitura é essencialmente indispensável. Dessa forma, é importante analisarmos a situação de nossos educandos que ingressam no Ensino Médio, etapa que visa preparar o indivíduo para atuar mais diretamente na sociedade, além de encaminhá-los também ao mercado de trabalho.

O fato é que muitos desses estudantes chegam a essa etapa estudantil com grande defasagem na aprendizagem, dificultando o seu bom desempenho educacional e pessoal. Desse modo, procedemos a uma análise da compreensão leitora de alunos com dificuldades de aprendizagem que cursam o 1º ano do Ensino Médio na Escola Dep. Cesário Barreto Lima, localizada no distrito de Taperuaba, município de Sobral-Ceará.

Partindo de resultados de diagnóstico de leitura, realizado pela referida escola, procedemos a uma análise dos dados buscando identificar o desempenho dos alunos que são considerados abaixo do rendimento exigido para tal etapa estudantil. O objetivo principal é, a partir desses resultados, traçar novas estratégias para tentar melhorar o desempenho dos mesmos. Para tanto, buscamos embasamento teórico em autores como, Emília Ferreiro, Goodman, entre outros autores de artigos na internet, que discutem em seus trabalhos, os processos pelos quais os indivíduos passam para aprender a ler e dar sentido ao que lê, bem como, as possíveis estratégias e os direcionamentos mais

propícios para ajudar a melhorar a situação de baixo rendimento na aprendizagem escolar.

A leitura é um fator indispensável para que se consiga atuar numa sociedade em que o domínio do conhecimento representa condição necessária à inserção no mercado de trabalho, viabiliza o acesso aos meios de comunicação e de produção globalizados. Desse modo, é importante formarmos estudantes capazes de lidar com esses desafios e competir na busca de um lugar nesta sociedade.

O motivo de desenvolver esse tema veio da percepção, como docente, das dificuldades de aprendizagem, mais especificamente em leitura, que alguns alunos apresentam ao ingressarem no Ensino Médio, fato que repercute no desempenho de todas as disciplinas do currículo escolar, bem como, em outros aspectos da vida desses estudantes.

Os resultados obtidos nas avaliações do processo de aprendizagem mostram que o nível de compreensão de boa parte desses alunos não tem atingido os padrões de proficiência desejáveis pelo sistema, resultando em baixo rendimento e até mesmo no fracasso escolar.

No decorrer de nossas discussões buscaremos conceituar leitura e os processos utilizados nesse contexto, trataremos também sobre o que são as dificuldades de aprendizagem, ressaltando principalmente o conceito de dislexia, além de relatar um caso específico de dificuldade em leitura, analisando as possíveis causa e ainda apontando algumas possíveis estratégias para o problema.

1. Fundamentação Teórica – Conceitos Básicos

A leitura é um processo que consiste na habilidade de decodificar símbolos gráficos atribuindo significado ao contexto lido. Muito mais do que oralizar o som das letras, é compreender a mensagem disposta no texto, que associada ao conhecimento prévio obtido através da vivência de cada indivíduo, transforma-se em instrumento de aprendizagem.

Segundo Freire (1981), "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele", ou seja, aquilo que é base do conhecimento de alguém servirá como subsídio para a compreensão da leitura, existindo uma ação complementar ao conhecimento de mundo do indivíduo.

O ato de ler só se efetiva a partir da interpretação, e o que o leitor compreende através dela está atrelado à sua condição prévia de conhecimentos anteriores à leitura (GOODMAN, in FERREIRO e PALACIO, 1987). Desse modo, o sentido daquilo que se lê, se complementa a partir do que existe previamente, ou seja, do que já foi apreendido pelo leitor, com base no que já conhece.

Segundo Goodman (1967), do ponto de vista psicolinguístico, o processo de leitura é bastante complexo, pois envolve uma inter-relação entre o pensamento e a linguagem, figurando como um "jogo de adivinhações psicolinguísticas". O cérebro, que é o responsável direto pela leitura, visualiza e busca organizar esquemas para concretizar o significado do que se lê. E quando o que se lê reflete algum significado torna-se mais fácil a compreensão.

Outro aspecto importante no processo de leitura são as estratégias que se utilizam para desenvolver a leitura, como a seleção, predição e inferência, além do conhecimento prévio, que é de suma importância para garantir a capacidade de compreensão do texto. Com esses esquemas é possível realizar uma leitura efetiva, ou seja, dar sentido ao texto escrito.

A capacidade leitora se constrói processualmente e acompanha o desenvolvimento de cada indivíduo. Assim, se uma criança apresenta desenvolvimento sem restrições, terá condições favoráveis à aprendizagem. Do contrário, se apresenta distúrbios, de ordem psicológica ou motora, necessita de acompanhamento especializado, objetivando que a mesma possa se integrar, aprender e partilhar de uma aprendizagem significativa.

O processo de aprendizagem ocorre de forma gradual e constante na vida do ser humano. No contexto escolar, a aprendizagem só terá sentido se ocorrer de forma significativa, que,

segundo Ausubel, é influenciada pela estrutura cognitiva do próprio sujeito aprendente.

A teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, de 1968 (apud MASINI, 1993), consagra a importância de uma estrutura cognitiva organizada para que o indivíduo possa absorver novas informações e transformá-las em conhecimentos. Nesse sentido, faz-se necessário que o indivíduo tenha adquirido conceitos anteriores para conseguir reter novos conhecimentos.

No intuito de promover a possibilidade da aprendizagem desses indivíduos, o papel do professor é essencial na facilitação do repasse dos conceitos básicos indispensáveis para a construção de novos saberes, contribuindo assim na elaboração de novos conceitos e novos conhecimentos.

Na perspectiva educacional as dificuldades de aprendizagem estão associadas a uma incapacidade ou impedimento na aquisição efetiva da leitura, da escrita, cálculos, bem como no desempenho de outros aspectos da vivência social (CORREIA E MARTINS) de crianças, jovens ou adultos. Nesse sentido, a aprendizagem desses indivíduos está longe do que o sistema estabelece como padrão educacional.

> As DA (Dificuldades de Aprendizagem) são consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer, risco educacional ou necessidades educativas especiais (CORREIA E MARTINS).

Um desses entraves no desenvolvimento amplo da aprendizagem é o que se conhece como dislexia, que corresponde à dificuldade de ler e interpretar a linguagem textual. Nesse contexto, o indivíduo não consegue acompanhar os conteúdos tratados em sala de aula e pode apresenta baixo rendimento escolar.

Uma definição muito aceita sobre dislexia é a do Comitê de Abril de 1994, da International Dyslexia Association – IDA, que se configura como um distúrbio da linguagem caracterizado pela dificuldade que o indivíduo tem em decodificar palavras simples,

apesar de passar por processo de instrução com oportunidades de aprendizagem e não apresentar distúrbios cognitivos ou sensoriais.

Compreendida como distúrbio da aprendizagem, a dislexia não é uma doença, mas precisa ser diagnosticada a tempo de se fazer um trabalho direcionado para ajudar a integrar os alunos que convivem com essa dificuldade, de modo que os mesmos compartilhem de uma aprendizagem significativa.

2. A inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem no sistema regular de ensino

O sistema educacional brasileiro tem implementado transformações importantes ao longo de sua história, no que se referem à democratização do ensino, mais especificamente no atendimento e inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais e com dificuldades de aprendizagem.

As primeiras instituições criadas para atender pessoas com deficiências surgiram a partir da segunda metade do século XIX, com atendimento às deficiências visuais, auditivas, mentais e às pessoas com superdotação. Somente no início da década de 1960, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, foi instituído o direito dos portadores de necessidades especiais participarem do sistema geral de ensino (Brasil, 2007).

Essas determinações não garantiram efetivamente um sistema de ensino e acompanhamento adequados aos portadores de necessidades especiais, sendo estes encaminhados às classes especializadas, que a partir de 1973, se organizam sob a gerência do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, criado pelo Ministério da Educação.

Na Constituição Federal de 1988 é estabelecida a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (artigo 206, inciso I), além de garantir como dever do Estado a disponibilização de atendimento educacional especializado nas redes de ensino regular (artigo 208).

Outros documentos como, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), reforçaram a formulação de políticas públicas visando uma educação inclusiva, onde pessoas com necessidades especiais fossem integradas ao sistema regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, artigo 59º, ressalta que:

> Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências.

A legislação educacional brasileira assegura aos alunos com dificuldades de aprendizagem o acesso ao ensino regular, visando à inclusão dos mesmos no processo educativo, como forma de ampliar suas condições de aprendizagem, mediante o contato com crianças que têm um nível de aprendizagem satisfatório, não esquecendo também das metodologias específicas para trabalhar esses alunos, objetivando a superação da problemática.

Para tornar possível a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem é importante garantir condições reais de espaço, métodos e estratégias, além de recursos humanos especializados no atendimento, visando possibilidades adequadas de aprendizagem.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, artigo 2º, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, determina que o sistema de ensino deva matricular todos os alunos, sendo responsabilidade das escolas proporcionarem o atendimento adequado aos educandos com necessidades educacionais especiais, visando uma educação qualitativa dos mesmos (MEC/SEESP, 2001).

Entretanto, ainda nos deparamos com realidades diferenciadas em âmbito escolar, em que um número significativo de alunos apresenta deficiências na aprendizagem e necessita de apoio especializado. Associado a essa problemática estão os professores, que mesmo não estando adequadamente preparados

para lidar com essas situações, são os protagonistas de uma educação voltada para o trato com as dificuldades de aprendizagem.

A formação de docentes para atender às dificuldades especiais de aprendizagem foi regulamentada a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2002, quando se estabeleceu que as instituições de ensino superior incluíssem em seus currículos conhecimentos específicos sobre as diversas necessidades especiais de educação, visando preparar os futuros professores para lidar com a demanda existente no contexto educacional brasileiro.

Entretanto, verificamos que essa realidade ainda não se concretizou de forma efetiva em todas as universidades e a formação docente continua precária nesse aspecto, pois os professores se deparam a cada dia com casos de necessidades especiais de educação e não se sentem aptos a enfrentar de maneira adequada essas situações.

Além de ter acesso a teorias e conhecimentos específicos sobre as necessidades especiais de educação, na formação docente, faz-se necessário também que os futuros professores tenham contato com a prática antes mesmo de assumir seu magistério. Desse modo, visualizam um pouco da prática que precisam adquirir para desempenhar seu papel, e desempenhá-lo de forma mais consciente.

O fato é que estamos diante de uma complexa situação, onde os profissionais da educação precisam assumir sua docência em salas de aula com realidades educacionais diversificadas.

Segundo Rodrigues (2008, p. 12), a formação de professores voltada para a Educação Inclusiva passa por três dimensões específicas: os saberes, as competências e as atitudes. Nesse contexto, os saberes estão relacionados aos conhecimentos teóricos, principalmente sobre as características de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, tanto aqueles ditos especiais quanto os que apresentam condições habituais, ou seja, lançar um olhar educacional diante dessas dificuldades.

No âmbito das competências docentes, Rodrigues (2008, p. 13), enfatiza os próprio fazer pedagógico, a partir dos conhecimentos

específicos que os professores adquiriram, ou seja, realizar intervenções conduzindo com sucesso as dificuldades específicas de aprendizagem.

Em se tratando das atitudes, Rodrigues (2008, p. 15) ressalta a necessidade dos professores atuarem de forma positiva diante das dificuldades especiais de aprendizagem, promovendo modificações no currículo de modo a criar condições para a aquisição de novas aprendizagens por parte dos educando, levando em conta não o seu déficit, mas o que o aluno é capaz de construir além de sua dificuldade.

3. A compreensão leitora em alunos do 1º Ano Médio com dificuldades de aprendizagem na Escola Cesário Barreto Lima – Relato e Estudo de Caso

Diante de inúmeros casos de alunos com dificuldades de aprendizagem destacamos um que apresenta como característica principal a dificuldade em leitura, do qual faremos uma análise da compreensão leitora.

Aqui chamaremos de Aluno A, 16 anos, matriculado no 1º Ano Médio da Escola Dep. Cesário Barreto Lima, distrito de Taperuaba, município de Sobral, que passou por monitoramento de leitura e posteriormente de escrita, assim como todos os alunos do Ensino Médio da referida instituição.

Após realizar atividade de leitura, com os professores de Língua Portuguesa, que consistia na leitura de um texto em voz alta seguido de questões orais de interpretação do mesmo, o referido aluno obteve o seguinte resultado: lê frases e não tem compreensão do que leu.

Diante do caso, buscamos investigar quais seriam as dificuldades desse aluno e traçar possíveis estratégias para desenvolver no mesmo a possibilidade de melhorar sua aprendizagem.

Analisamos inicialmente seu comportamento em sala de aula e observamos que o mesmo é bastante inquieto, tem dificuldade de

se concentrar, gosta muito de conversar e costuma reclamar das atividades, principalmente se tiver que ler e escrever.

Através de um questionário buscamos também conhecer um pouco sobre o contato que o referido aluno tem com a leitura fora do ambiente escolar e detectamos que o acesso a livros se dá apenas em sala de aula, e apenas quando é solicitado pelos professores, em atividades ou trabalhos extra-sala.

O Aluno A mora em zona rural, seus pais são analfabetos, e tem apenas um irmão estuda. Não possuem muitos livros além daqueles que utilizam na escola. Em relação a outros meios de informação afirmou acessar internet pelo menos uma vez por semana, no Laboratório de Informática da própria escola. Os conteúdos de sua preferência são futebol, músicas e jogos.

Perguntado se acha que a leitura é importante para sua aprendizagem, afirmou que sim, pois através dela ele aprenderia muito e poderia ter um futuro melhor. E sobre o que acha mais difícil quando está fazendo uma leitura, o referido aluno afirmou considerar mais complicado quando tem que ler as palavras, pois elas lhe parecem difíceis de pronunciar e muitas delas ele não consegue entender o significado. Reclamou também que seus olhos ficavam muito irritados quando tem que passar muito tempo lendo.

Esse aluno, já tem um histórico escolar permeado por dificuldades na aprendizagem. Antes de ingressar no Ensino Médio foi aluno de Educação de Jovens e Adultos, em escola municipal, e trouxe consigo toda uma gama de problemas de baixo rendimento escolar, associado ao fato de não ter em casa um ambiente incentivador para a leitura, embora os pais o aconselhem a continuar estudando.

Assim como o Aluno A, muitos outros alunos passam por situação semelhante desencadeando baixa aprendizagem não apenas em Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas, pois se não há entendimento no processo de leitura, não é possível haver compreensão dos diversos conteúdos escolares.

Diante desses fatos, a própria escola tem projetos voltados para a leitura, desde o empréstimo de livros da biblioteca até o

reforço escolar destinados aos alunos com baixos níveis de aprendizagem em leitura e também em Matemática, visto que são as duas principais áreas sondadas nas avaliações externas.

Definir especificamente o caso do Aluno A como dislexia é pré-maturo, pois seria necessário realizar testes específicos e encaminhá-lo a profissionais qualificados no assunto. As escolas em geral não dispõem desses profissionais, cabendo apenas aos professores e coordenadores pedagógicos tentar detectar os casos considerados mais graves e fazer um trabalho de reforço escolar.

Todavia, acrescentar mais horas de estudo de leitura, em contra-turnos, não são suficientes para reverter situações de baixo nível de aprendizagem, visto que essas dificuldades perpassam todas as áreas de estudo, sendo necessário assim, um engajamento de todos os professores, coordenadores, núcleo gestor e também da família, para incentivar e desenvolver atividades que possam ajudar a mudar essa realidade em nossas salas de aula.

É preciso investir também no fortalecimento da auto-estima, tanto dos alunos com dificuldades de aprendizagem quanto dos professores e demais pessoas que estiverem envolvidas nesse processo, garantindo assim, seriedade e compromisso com a melhoria e qualidade de nossa educação.

4. Possíveis sugestões para auxiliar na dificuldade de aprendizagem em leitura

Para a construção da competência leitora é importante que os professores estejam conscientes da importância que a leitura desempenha na aprendizagem dos educandos. Desse modo, poderão contribuir de forma mais efetiva propiciando oportunidades de leitura em qualquer área do conhecimento.

Levando em conta a situação de dificuldade de aprendizagem em leitura de boa parte de nossos alunos, uma boa estratégia seria agregar às necessidades educacionais dos mesmos, atividades prazerosas, partindo daquilo que mais gostam de realizar, como jogos, música, entre outras.

Para tanto, o trabalho coletivo precisa estar em primeiro plano, para que os professores possam se ajudar nesse processo. Nesse caso, capacitar os respectivos professores seria o mais adequado, para que possam ter êxito na realização das novas metodologias.

> A melhoria das competências leitoras dos nossos alunos, nomeadamente no que se refere ao domínio da compreensão, pressupõe, no entanto, que no processo de formação de professores estes sejam habilitados com o conhecimento específico, os fundamentos e as práticas do ensino da compreensão. (VAZ, 2008)

É fundamental que os docentes tenham o domínio das práticas necessárias para direcionar os educandos no processo de leitura, disponibilizando textos atrativos e incentivando-os a trazerem para sala de aula textos que eles considerem interessantes e ao mesmo tempo instrutivos.

A tarefa não é nada fácil, diante de um mundo de tantos atrativos digitais, mas consiste num desafio a ser superado, e para isso, incluir o uso de mídias voltadas para o mesmo objetivo também corresponde a um importante aliado na aquisição da competência leitora.

Outro aspecto interessante é procurar integrar os alunos com melhores rendimentos aos que apresentam dificuldades de leitura, instituindo monitorias, onde os alunos que são bons leitores possam ajudar aqueles que precisam adquirir sua competência leitora, e assim, conseguir uma melhoria na aprendizagem.

Receitas prontas não existem, mas o resultado desse trabalho depende de atitudes conjuntas e bem planejadas. Depende de acreditarmos em nós mesmos.

5. Considerações finais

Ler e compreender são aquisições necessárias para que os alunos, saídos do Ensino Médio, tenham condições de competir em busca de oportunidades diversas na sociedade globalizada de nosso tempo. Entretanto, o que percebemos em boa parte desses

alunos é a dificuldade de adquirir essa habilidade, fruto de uma série de entraves encontrados no decorrer da trajetória estudantil.

No âmbito educacional, boa parte das técnicas de processo de leitura e escrita, se limita ao ensino dos sinais gráficos, dos sons das letras, sem se preocuparem em imprimir um sentido significativo desse contexto, que importância todos esses conteúdos podem ter na vida dos discentes.

É interessante rever as técnicas de alfabetização escolar, pois uma aprendizagem significativa requer a compreensão, que aquilo que se ensina poderá fazer diferença no cotidiano do educando. É preciso dar sentido ao que se transmite, para que o aluno/leitor encontre significado naquilo que lê e goste de fazê-lo.

Diante dessa problemática, é essencial que o poder público, a escola e a família sejam parceiros na superação desse entrave. O ajuste do currículo, de modo que venha oportunizar condições de aprendizagens favoráveis às necessidades educacionais, a capacitação de professores e o emprenho de toda a comunidade escolar são fatores fundamentais nesse contexto.

Ensinar é muito mais que dispor conteúdos, apresentar idéias e pensamentos de teóricos e estudiosos, é proporcionar oportunidades para que o educando seja capaz de perceber-se como sujeito de sua própria qualificação educacional. É conseguir enxergar o que existe além da necessidade de cada um, mostrando que apesar das limitações é possível superar-se a si mesmo, e o primeiro passo é querer, depois acreditar.

A partir das argumentações dispostas nesse artigo, baseadas em observações e no pensamento de alguns pesquisadores, pretendo contribuir no encorajamento de outros docentes para seguirmos firmes e confiantes de que é possível, se não mudar totalmente pelo menos atenuar, as dificuldades de aprendizagens com que nos deparamos cotidianamente.

O desafio continua e precisamos agir conjuntamente para que num futuro breve tenhamos os resultados de nosso esforço, e possamos ver essas dificuldades de aprendizagens superadas.

6. Referências

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** – Documento Oficial. Brasília, 2007.

CORREIA, Luis de Miranda; MARTINS, Ana Paula. **Dificuldade de Aprendizagem: Que são? Como entendê-las?** Biblioteca Digital, Coleção: Educação, Porto Editora. Disponível em <http://www.alppsicologa.hpg.ig.com.br/difaprend.pdf>, acesso em 28/11/2010, às 21:40h.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 50 ed. São Paulo, Cortez, 2009.

MASINI, Elcie (Org.). Psicopedagogia e escola: buscando condições para a aprendizagem significativa. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

RODRIGUES, David. **Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional**. Revista Educação Especial, v. 4, nº 2, p. 12-15, jul./out. 2008.

VAZ, João Luís Pimentel. **O Ensino da Compreensão para uma Leitura mais Eficaz**. Exedra • 9 • Março de 2010. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/02/15-JoaoVaz.pdf> Acesso em 23/11/2010 às 21:10h.

Como a contação de história pode ajudar sujeitos com risco de dislexia

Carmem Rosana Teófilo
Vicente de Paula da Silva Martins

O presente artigo reflete sobre como a contação de história pode ajudar alunos no processo da alfabetização com risco em dislexia. Para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico nessa perspectiva, bem como para que haja avanço na aprendizagem, faz-se necessário conhecer melhor os alunos e identificar suas dificuldades. Alguns aspectos comportamentais devem ser observados no aluno a fim de proporcionar esse o conhecimento de suas habilidades, tais como: a segurança no falar, saber posicionar-se perante público e sentir-se com mais desenvoltura na participação das atividades ou sentir-se retraído, incomodado com algumas atividades propostas para o decorrer do ano, facilitando o conhecimento de suas limitações.

Nos momentos de leitura ou contação de história pelos alunos, eles se sentem atuantes no contexto da aprendizagem, passando pelos estilos de aprendizagem mais comuns e assim conseguindo superar suspeitas de dislexias ou outras dificuldades na aprendizagem. Os profissionais da Educação, desta escola pesquisada, com os mesmos profissionais e com a clientela que passaram pelo mesmo processo, não conseguiram muito êxito. Quando a roda de contação de história passou a ser atividades na rotina, começou uma nova temporada de aprendizagem. Mais vontade de aprender a ler, ler mais histórias, ficar mais próximo da família, e por consequência mais concentração, portanto mais aprendizagem. Na compreensão de idéias os avanços foram muito significativos, pois a escola ficou entre as 150 melhores em

alfabetização do Ceará. A pesquisa foi realizada com crianças do 2º ano (7 e 8 anos de idade) Francisco Monte do Município de Sobral. Buscamos apóio nas teóricas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Magna Soares entre outros.

O presente artigo configurou-se em fundamentar o letramento na aprendizagem de crianças com possíveis riscos de dislexia na fase da alfabetização e a contação de história como um instrumento que pode facilitar na concentração e desenvoltura, compreensão e mais facilidade para a vida sociocultural dos alunos com difícil acesso a esse tipo de portador de texto na sua vida cotidiana. Na escola com esse trabalho voltado para conhecer, trabalhar e vivenciar a contação de história levou os alunos com maior índice de problemas na aprendizagem, mais facilidade e interesse pela escola, visto que alunos com grande índice de dificuldades têm aversão pela escola, por sua dificuldade muitas vezes deixando-os com receio de freqüentá-la. Os alunos observados e acompanhados tinham grande número de faltas na escola. O trabalho com as famílias é considerado muito importante para o incentivo de levá-la para escola, mas não se pode jogar a culpa para a família, pois muitas vezes desconhece como ajudar. Famílias desestruturadas, pais separados, família onde pai e mãe bebem e as crianças assistem a tudo. As famílias podem nesses casos desenvolverem o trabalho de conscientização mas na grande parte são os educadores que fazem todo o trabalho de afetividade, cuidados nas orientações, enfrentando toda essa realidade de nossos alunos pesquisados, percebeu-se que ao ouvir e ver seus colegas contando, vestido com as roupas dos personagens, motivou-os a querer fazer também. A contação de história nos ajudou no desenvolvimento de alunos com possíveis riscos de dislexia. Trata-se da realidade de crianças de 7 e 8 de idade de escola pública em um distrito, a 72Km da sede de Sobral - Ce. Essas 76 crianças participaram da Educação Infantil e tem uma boa oralidade. Dessas crianças, 5 não conseguiram desenvolver sua aprendizagem no mesmo ritmo das outras, mas com o trabalho direcionado a contação e familiaridade com vários tipos de textos, levou-as a desenvolver também as competências

estabelecidas pelo ano trabalhado. Foi desenvolvido o Projeto de leitura onde tinha como objetivo inicial, desenvolver o lúdico nas salas de aula. Tivemos um resultado muito bom, especialmente na compreensão. Avaliações feitas pelo governo estadual onde mede o grau de leitura e compreensão textual nas salas do 2º ano, do Ensino Fundamental.

Como fala Ana Teberosk, as histórias bem trabalhadas, desenvolvem na criança a colaboração na aprendizagem, um ler para outro, juntos comentam o enredo, os personagens principais, daí sai muitas atividades de aprender em uma contação de história. Quando o trabalho é direcionado ele pode atender com sucesso a leitura, a escrita, a compreensão e até mesmo possíveis distúrbios na aprendizagem.

Nos últimos 20 anos aconteceram mudanças muito significativas na alfabetização, os conceitos e preconceitos sobre a forma de desenhar as etapas da alfabetização, levaram aos nossos educando, déficits seriíssimos, pois as crianças só podiam ser alfabetizadas aos 7 anos e a leitura era apenas para quem já sabia ler, os alunos da pré-escola, apenas brincavam de aprender, tirando o prazer de ouvir e interagir com a contação de história. Na mudança de ações, a concepção dos pais também em relação à escola mudou, claro que ainda existem aqueles que não valorizam a educação de seus filhos, mas para os que buscam acompanhar e interagir com a escola vêem que a mudança só aconteceu porque pessoas responsáveis e preocupadas com o desenvolvimento da nação pensou e refez, políticas educacionais que desse oportunidade a classe dos menos favorecidos e que querem fazer a diferença no campo educacional.

Os educadores comprometidos com seus alunos procuram está conhecendo suas aprendizagens anteriores, seu meio social e familiar para traçar mecanismo de conhecimentos sistematizado para cada necessidade, onde cada um tem seu tempo e suas limitações e que escola, família e sociedade são responsáveis pelo seu desenvolvimento, mesmo diante de suas dificuldades. A criança precisa ser estimulada para ter vontade de ler, escrever,

contar história, enfim quando ela consegue ver e sentir no seu meio, crianças atuando nessas ramificações, ela sente o querer aprender muito forte e quando ao seu lado, ela tem pessoas de sua confiança, ela consegue muitas vezes desbloquear algumas dificuldades anteriores. É quando muitos professores falam que aconteceu o estalo da aprendizagem, quando aquele estalo vem acompanhado de segurança, confiança naquele adulto que acreditou no seu potencial e que esteve ao seu lado, trabalhando todo esse contexto. Ao contar história o lúdico pode ser o causador de toda motivação, pois além da história tem o lado cênico, a apresentação aos colegas e isso pode estar despertando algo desconhecido do próprio aluno.

1. Conceitos de leitura, dislexia e dificuldades de aprendizagem

A leitura é o processo que se dar ao compreender o que se ler. Para desenvolver o processo de aprendizagem, pesquisadoras como Emília Ferreira, Ana Teberosky, entre outros, afirmam que a criança precisa estar em volta de informações letrada (livros, jornais, revistas, cartões, entre outros). Saber o que é, para que servem esses tipos de textos. Para ajudar na leitura, no entendimento da escrita o conhecimento de um mundo letrado é fundamental para melhor desenvolvimento leitor e escritor. Não dar para aprender por etapas, código da língua, depois compreensão. Ambos acontecem simultaneamente, basta que, proporcionem aos sujeitos, ambientes alfabetizadores e que acredite no processo que está inserido. Muitas vezes a aprendizagem não acontece e culpamos a criança por não responder positivamente as informações, ela pode ter dificuldades de compreensão por desconhecer muitos portadores de textos que circulam e que ela não tem acesso, ou pode ser transtorno na aprendizagem.

A dislexia que é um distúrbio de aprendizagem que dificulta em várias áreas, na leitura e escrita é onde há mais incidência nas salas aula. A dislexia como muitos pensam não é acumulo de insuficiência na aprendizagem ou falta de inteligência. Ela é hereditária, felizmente, existem tratamentos que curam a dislexia. Estes tratamentos buscam estimular a capacidade do cérebro de

relacionar letras aos sons que as representam e, posteriormente, ao significado das palavras que elas formam.

O cérebro humano é responsável pelo comportamento e aprendizagem, mas todos são criações únicas, cada ser tem sua maneira de melhor desenvolver seu estilo de aprendizagem. O sujeito desde sua concepção vem acumulando conhecimentos. Quando chega à sua vida acadêmica ela trás muitas informações e muitas sensibilidades que ao longo do tempo foi somando. Muitas ajudam no desenvolvimento da aprendizagem, outras atrapalham, causando danos muito altos para o indivíduo. Nessas informações algumas pessoas podem ser protagonistas de seu desempenho. Quando não há problemas hereditários (dislexia) e que não aconteça a aprendizagem relativamente como a outras crianças que tiveram o mesmo direcionamento, o problema pode ser não de patologia, mas de atitudes que o sujeito vem adquirindo ao longo de sua concepção ou sua vida familiar.

Quando a criança entra para sua vida acadêmica muita ações que estavam escondidas na sua formação ou nos primeiros anos de vida, começam a refletir na escola, por isso é comum ouvirmos de pais falarem que "meu filho não era assim (atitudes não recomendadas) e depois que começou a estudar mudou completamente." Muitas crianças ainda não criaram mecanismos de defesa social, dependem exclusivamente de um adulto. São as dependentes da mãe, pai ou de outro adulto de sua confiança, que não consegue ação alguma sem a intervenção da proteção da mãe e isso é muito grave para o desenvolvimento da aprendizagem de uma criança.

2. A familiaridade com livros

Os livros didáticos em outros tempos eram os únicos tipos de leitura conhecida por nossos alunos, quando esses sabiam ler, pois ainda não se tinha uma política de alfabetização mais sistematizada em nosso município. Os alunos tinham o universo de leitura e escrita muito precário. Muitas crianças não sabiam ler nem escrever e não se sabia como desenvolver a técnica de leitura e escrita. Foram

desenvolvidos muitos trabalhos com professores, pais, alunos, reestruturação nos programas de alfabetizações, incentivo e muita motivação. Entre as proposta para bem alfabetizar, foi entregue as escolas muitos livros paradidáticos para que as crianças pudessem ter mais familiaridade com eles.

Os professores do 2º ano (2008) estavam muito preocupados, pois aos alunos estavam muito inquietos, não conseguiam desenvolver com sucesso a compreensão textual, suas idéias não eram coerentes, os alunos faltosos, alfabetização não consolidada, ainda estavam muito além da política de alfabetização que se estabelecia. Implantaram a leitura diária dos livros paradidáticos, ainda foi muito pouco, pois pequeno foi o avanço. Desenvolvemos o projeto leitura na sala de aula. Daí então começou o perceber mais motivação por parte das crianças, até as que não sabiam ler. Perceberam que se acreditava na capacidade de ler para si e para os outros. Começaram a ocupar outros espaços fora da sala de aula, lendo para outras salas, utilizando equipamento de som, enfim, percebeu-se que os alunos precisavam de pessoas que acreditassem no potencial de cada um. No final do ano obtivemos o melhor resultado dos últimos 5 anos (88.4% avaliação do município) de leitura. Na avaliação do SPAECE-ALFA (166 proficiências avaliação do estado do Ceará).

A equipe do Núcleo gestor e professores, já com a experiência obtida no ano anterior, iniciaram com roda de leitura logo nos primeiros meses de aula, acreditando no melhor desenvolvimento para leitura, escrita e compreensão textual. Logo no primeiro semestre observamos que as crianças eram mais decididas, tinha iniciativas, eram mais participativas. A grande massa sempre estava na biblioteca lendo e participavam dos projetos extras da escola (teatro, música e artes). Optamos para trabalhar muito com oralidade, artes cênicas. Trazendo para platéia seus familiares. A cada avaliação nos alegrávamos com os resultados. Nós educadores muitas vezes não fazemos nada além do programado (aulas convencionais) com medo de perder tempo na aprendizagem dos alunos, mas eles são nossos melhores

termômetros para dizer como direcionar aprendizagem. Desenvolvendo as competências da alfabetização e levando a visão e o prazer da vida cotidiana dos alunos nos fez mais fortes para trabalhar, acreditando que nossas crianças quando conhecemos e nos preocupamos com sua aprendizagem podemos mudar nossa forma de alfabetizar. Os alunos precisam gostar de ler, e quem pode proporcionar isso a eles é o professor. Incentivando a ler além do pedido, aprendendo história para contar para os colegas, para as crianças menores, para os avôs, para os doentes, em praças.

Eles precisam ser motivados, que na leitura eles podem voar, viajar e ajudar muitas pessoas, quem sabe ler ou quem não sabe, mas precisam de carinho e atenção. Ler é percorrer caminhos, viajar no mundo da imaginação.

3. Os disléxicos e a família

A dislexia por ser hereditária é ainda mais difícil de ser identificada mais cedo, a família tem vergonha, achando que é falta de inteligência, é culpa da criança que não quer aprender, no entanto o primeiro passo é consultar a genética da família, conhecer melhor seus antepassados, saber se há casos de disléxicos e fizer o diagnóstico por uma equipe multidisciplinar. Quando não detectado a criança carrega várias dificuldades. O fato é que a família precisa estar ao lado do disléxico para ajudá-lo, eles são muito inteligentes, alguns pesquisadores acreditam que pessoa com dislexia tem até maior probabilidade de serem bem sucedidos. Acredita-se que a batalha inicial da dislexia para aprender de maneira convencional é que estimula sua criatividade para com muita habilidade desenvolver atividades em outras áreas.

4. Estratégias desenvolvidas e aplicadas aos disléxicos

Os educadores hoje têm um novo pensar sobre a aprendizagem dos alunos, há uma preocupação maior com as dificuldades, observando os pequenos detalhes para desenvolver a

leitura, escrita e compreensão. Eles procuram nos alunos que têm maiores índice de dificuldades na aprendizagem e buscam novas estratégias de trabalho.

Nas rotinas de trabalho contempla muito a oralidade, leitura, escrita e diversidade textuais (livros paradidáticos, jornais, revistas, gibis, biografias entre outros gêneros textuais). Levando-os para exercitar a oralidade para outras pessoas, com a contação de história, entrevistas, cantando, participando de outros projetos oferecidos pela escola. Isso leva aos outros alunos que ainda não dominam a leitura e escrita a vontade de exercer também essa tarefa de contador de história, entrevistador, cantor, declamador. Para isso, não precisa necessariamente que o aluno seja leitor, mas que ele tenha conhecimento do material a ser trabalhado quer lido pelo professo, quer lida ou contada por alguém da família. Os alunos que ainda não consegue ler e escrever, ele é trabalhado a oralidade e com ajuda dos colegas eles também se ajudam entre si. Trabalhamos no individual, diagnosticando, e logo fazendo as intervenções necessárias.

Os alunos que tem conhecimento de mundo, eles tem muita facilidade de captar as intervenções que são feitas pelo professor. Os alunos que vem de cidades (capitais ou município) são os alunos que conseguem ler mais rápido. Isso vem do conhecimento que eles têm e do que eles vêem. Os alunos das fazendas têm mais dificuldades, especialmente quando precisa fazer uma escrita espontânea, suas ideias ainda são pobres, como também seu vocabulário, fazendo muito a repetição de fatos ou não encadeado bem as ideias.

Na rotina roda de leitura os alunos têm a oportunidade de conhecer vários gêneros textuais. Eles ler a vontade para eles para os colegas e professores. Quando os alunos ainda não dominam a competência da leitura eles ficam muito atentos para também aprender e saber o que há escondido nas páginas dos livros. Diversificamos também os locais fora do dia a dia, buscamos locais diferenciados na escola ou comunidade. Eles precisam sair da rotina da sala de aula. O lúdico é muito importante para avançar

na aprendizagem dos alunos. Quando percebemos que nossos alunos estão caindo no rendimento da aprendizagem, pensamos logo em estratégia nova para motivá-los. Grupo motivado é grupo com grande chance de muito sucesso.

Durante uma quinzena é trabalhado um tema, com esse tema trabalhado é desenvolvido todo o contexto com atividades diversificadas, portadores de texto contemplando leitura escrita, usando o lúdico com músicas e festa de encerramento do tema. (A festa é de acordo com o que é proposto, um jogo, um aniversário, uma receita, entre outros temas), mas essas atividades são muito importantes para desenvolver a aprendizagem, motivá-los e querem estar sempre na escola. Só podemos desenvolver a aprendizagem de nossos alunos se estiverem na escola e com vontade (motivados) a aprender, caso contrário, não conseguiremos obter êxito no nosso trabalho, nossas maiores ferramentas é o querer do próprio aluno e a disponibilidade dos educadores que ao diagnosticar sua deficiência ou do aluno procuram logo uma nova maneira de trabalhar as situações.

5. Na busca do conhecimento

Para exercer a leitura e conseguirmos bons leitores, muito mais do que saber ler é o gosto pela leitura. A escola busca através de maneiras diferenciadas desenvolverem a paixão pela leitura, para que nossos alunos possam aprender a ler e ler para aprender. Eles precisam adquirir segurança em si mesmo e se desafiar a aprender fazendo.

Precisam interagir com diferentes tipos de textos, com real circulação na sociedade. Lendo e escrevendo, tendo total familiaridade com vários tipos textuais incentivados pelos professores eles terão avanços culturais e sociais para sua vida.

Os alunos são capazes de interpretar e produzir textos, mesmo com as dificuldades iniciais.

Ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo onde o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do

texto, apoiando-se em diferentes estratégias, com seus conhecimentos prévios dos tipos textuais.

Ler ou contar história é um ato mágico, que dar ao interprete ou a quem ouve transportar-se para um mundo mágico, de sonhos, de conhecimentos, de exercitar sua imaginação, de lutar, vencer ou sofrer, de amar, de sonhar e viver em mundo ou personagem de sua imaginação. Conhecer infinidades de culturas e povos. Entra no irreal dos sonhos.

Para desenvolver a escrita com sucesso, é necessário ter a sensibilidade de um leitor apaixonado e o conhecimento de diversidades textuais.

Algumas crianças, tendo o mesmo direcionamento, não conseguem ter a mesma aprendizagem. Isso ocorre quando a criança tem dificuldades na aprendizagem. São várias as dificuldades e muitos são os motivos que os levam a não ter tanto sucesso como as outras crianças.

6. Conhecendo os estilos de aprendizagem dos alunos

Quando não conhecemos o estilo de aprendizagem de nossos alunos, o que vem em nosso pensamento é que o aluno A ou B, é desatento, não quer nada, vem para a escola sem vontade. Para entender bem essas situações precisamos conhecer como acontece a aprendizagem para cada criança. Cada um de nós assimilou as informações em diferentes sentidos. Chamamos de Estilo de Aprendizagem. Os três estilos mais comuns:

Estilo Visual: Aprende por meio de observação. Quando escreve tem mais facilidade na sua compreensão, boa capacidade de concentração e muito imaginativo.

Estilo Auditivo: Aprende melhor quando recebe as informações orais e quando pode interagir com o assunto, não se fixa em ilustrações, não é detalhista, distrai-se facilmente com sons externos.

Estilo cinestésico: Refere-se aqueles que aprendem por meio de atividades físicas. Aprende fazendo, envolvendo-se diretamente. Recorda mais do que faz do que ver.

Para nós educadores é mais fácil falarmos da fragilidade de nossos alunos leigamente, ao invés de estudarmos as dificuldades que cada um trás de sua formação, de sua concepção.

O primeiro vínculo da criança é com a família, especialmente com a mãe, esse vínculo de afeto e amor, vai-se construindo seu primeiro eu. A criança precisa ter na mãe apóio, confiança, segurança, mas não pode transforma-se em auto proteção, transformando-se em dependência. Mais tarde pode ser transferido para outras pessoas de seu convívio, que pode ser um professor ou parente, amigo ou outros.

Tendo os conhecimentos para desenvolver a aprendizagem, precisamos analisar alguns sujeitos que não desenvolveram o aprender com o mesmo grupo de ensino.

7. Analisando os casos de deficiência na aprendizagem

Em um Universo de 76 alunos, 5 deles não desenvolveram satisfatoriamente sua aprendizagem. Esse serão nossos objetos de pesquisa.

Sujeito 1 (MD) Na sua gestação, sua mãe fazia uso de álcool, tabagismo, alimentação precária. Vem de mãe solteira, que tem 4 filhos de pais diferentes, sua maior referência é a irmã que cuida como mãe dos dois meninos. Sempre deu muito trabalho para vir para escola.

Sujeito 2 (R) Sofreu de desnutrição, sem acompanhamento, família muito carente, seus pais semi-analfabetos, mas com muita preocupação em ter freqüência regular na sala de aula.

Sujeito 3 (AA) Mora com seus pais, tem família estável, sofre de anemia muito forte e desnutrição, baixo peso desde o nascimento. É muito dependente da mãe.

Sujeito 4 (A) Muito dependente da mãe, ela faz todas as suas vontades.

Sujeito 5 (BA) Criança sem limite, sua mãe sofreu um acidente quando ele tinha poucos meses de vida, deixando-a com vários

problemas, o menino e ela vivem com sua mãe. Ele por sua vez não tem limites, sempre deu muito trabalho por indisciplina.

8. Conclusão

Todo educador precisa conhecer a realidade de seus alunos para descobrir, os caminhos percorridos nos anos anteriores e como podem traçar mecanismos diferenciados para os anos seguintes, apoiando nos conhecimentos anteriores para somar aos novos. Pensando metodologias voltadas para atender sua clientela. A aprendizagem só tem significação para os alunos quando ela fora da escola pode ser utilizada e os alunos possam se sentir seguros como resultado desses aprender.

A contação de história teve dois pontos fundamentais, a concentração em sala de aula e uma nova visão para aqueles alunos com muitas dificuldades. Despertou neles a vontade, o interesse e a dedicação dele e dos professores que acreditaram nessa nova estratégia de aprendizagem. Os professores muitas vezes ao deparar com alunos inquietos, desmotivados, com limitações, pensam logo que não querem aprender, desconhecendo suas possíveis dificuldades. No caso de alunos que superam suas limitações, certamente ao lado dele teve pessoas acreditando, incentivando, confiando e trabalhando ao seu lado, incessantemente.

Os adultos que trabalham com crianças, especialmente as que têm mais dificuldades precisam está alerta para mostrar para elas as coisas que são capazes de desenvolver, não vendo apenas aquelas que ainda não consegue. Se formos falar ou cobrar suas limitações está atrasando ainda mais sua aprendizagem e cada criança é um ser único, importante e seu futuro, está nas mãos dos adultos que estão ao seu lado.

Nos cinco alunos que vinha ao longo dos anos com déficit de aprendizagem comprometido, notou-se que com maior acompanhamento, mais investimento afetivo, mais atenção na sala de aula, conversa com as famílias, principalmente ao falar com eles,

sobre aprendizagem, mostrar que a família acredita na capacidade que cada um tem de aprender, mudou o quadro desses alunos. Noto-se que estavam mais freqüentes as aulas, o desenvolvimento na leitura e escrita foi consolidado. Os alunos sentiam-se capazes e as outras crianças também contribuíram na torcida para conseguir chegar, no mesmo desenvolvimento da aprendizagem.

9. Referências

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes
Médicas, 1986.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

GÓMEZ, Ana e TERÁN Nora. **Dificuldades de Aprendizagem. Manual de Orientações para pais e professores.** Cultural, S.

Contação de história contribuindo na aprendizagem de crianças com necessidades especiais

Ana Cláudia Santos Cordeiro
Vicente de Paula da Silva Martins

No presente artigo buscamos perceber a importância da utilização da Contação de História como recurso metodológico no processo de ensino-aprendizagem no trabalho inclusivo, de crianças com necessidades especiais. Utilizamos como metodologia uma pesquisa bibliográfica e observação em sala de aula. A fundamentação teórica apoiou-se nos trabalhos de autores como Mantoan (2000), Ferreiro (2006), Dohme (2010), dentre outros. Após análise de leitura, e observação, torna-se relevante dizer que a contação de história proporciona um melhor desempenho e participação dos alunos portadores de necessidades especiais no processo ensino-aprendizagem e que o professor como facilitador dessa aprendizagem é responsável por criar condições para que a criança desenvolva-se em todos os aspectos cognitivos e sociais.

Esta pesquisa tem por finalidade descrever a importância da contação de história na inclusão de crianças com necessidades especiais e a contação de história como um recurso facilitador da aprendizagem da leitura e escrita.

O objetivo geral deste trabalho será identificar como as crianças com necessidades especiais são alfabetizadas, e como a contação de história vem possibilitar uma melhor condição de superação no processo de aquisição da leitura.

Os objetivos específicos do trabalho foram de investigar como a contação de história ajuda no processo de alfabetização, e perceber os avanços causados na aprendizagem, e nas relações

sócio-interativas, na expressão e comunicação oral das crianças com necessidades especiais.

Assim, buscando compreender a função da contação de história como recurso pedagógico, a metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica, recurso para investigar indagações e examinar materiais elaborados de pessoas que já estudaram antes temas desta natureza.

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituindo principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 1999, p. 65)

A escolha desse tema surgiu de uma experiência pessoal, na qual tive a oportunidade de trabalhar com crianças com necessidades especiais, e desde então surgiu o questionamento sobre uma estratégia que ajudasse na aquisição da leitura. A contação de história foi um recurso bastante positivo, e desde então busquei pesquisar mais sobre o tema e investigações, e observações em sala de aula que utilizava este recurso, como uma estratégia de apoio na alfabetização de crianças com necessidades especiais em sala regular de em ensino.

A escola é um canal de mudança, portanto a inclusão de crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino pode ser um começo para outras transformações não somente de pensamentos mais também de atitudes. Por muito tempo pessoas com necessidades especiais foram excluídas do convívio social, consideradas inferiores das demais pessoas ditas normais. Historicamente as pessoas com deficiência viveram à margem da sociedade, não sendo lhes assegurado o direito a educação, nem a permanência na escola.

É de fundamental importância que a escola esteja preparada para receber as crianças com necessidades especiais, com uma metodologia que venha respeitar cada estudante em suas diferenças e peculiaridades. Oferecendo professores capacitados,

como também uma formação continuada, que venha despertar no professor a necessidade de qualificação.

Ainda há uma angustia muito grande nos professores, que em sua maioria não se acham capacitados para lidar com as diferenças em sala de aula. Trabalhar com a diversidade exige do professor uma nova postura, e uma busca de estratégias, para atender as demandas educacionais. É um desafio da escola atual que carrega consigo as marca de um ensino tradicional, que muitas das vezes acabava excluindo aqueles que não aprendem de forma igual.

Segundo Vygotsky uma criança portadora de uma deficiência, seja ela física ou mental, não é uma criança menos favorecida que as demais, mas apenas se desenvolve de forma diferente. Então, a aprendizagem faz parte desse processo, ocorrendo de maneira distinta, e a escola deve estar atenta a esses detalhes. Paula, 2007, afirma:

> É importante que a escola respeite cada criança com seu jeito próprio de aprender, respeitando dessa forma, seus interesses. Uma escola, com um único método e objetivos para todos os alunos está mais que ultrapassada. (PAULA, 2007, p.12).

A contação de história se torna muito importante neste contexto, pois permite um ensino voltado para a ludicidade, trabalhando o cognitivo, afetivo e emocional da criança, despertando o seu imaginário, possibilitando a expressão oral e ajudando na aquisição da leitura pois encontra nas letras e palavras significados.

Este estudo, portanto, se torna relevante, pois vem falar da importância da contação de história no contexto escolar e apresentá-la como um recurso metodológico importante na aquisição da leitura e escrita de crianças com necessidades especiais.

O trabalho foi dividido em tópicos, com a do tema, justificativa e sua importância. No segundo tópico, apresentam-se os conceitos introdutórios da educação especial até chegarmos ao advento da educação inclusiva; no terceiro tópico trata da leitura e escrita, e no quarto do uso da contação de história no processo ensino-aprendizagem de crianças com NEE; logo após apresentaremos a metodologia da pesquisa, as análises de dados e finalizaremos com

as considerações finais a respeito dos resultados obtidos na aplicação da pesquisa.

A importância desse tema nos leva a discutir e a interagir de forma crítica o ensino inclusivo e o processo nas suas diversas formas, e o processo de alfabetização das crianças com AEE e assim, buscarmos contribuir para reflexões sobre a atuação do professor e o uso da contação de história na sala de aula.

2. A inclusão de crianças com necessidades especiais na sala regular de ensino.

Com o passar dos anos, muitas conquistas que vieram ser de extrema importância para assegurar os direitos das pessoas com deficiência, que viviam à margem da sociedade, sem direito a educação, vivendo muitas das vezes em instituições de caridade, ou escondidas dentro de suas casas, sofrendo o preconceito da própria família.

No Brasil, o atendimento a pessoas com necessidades especiais surgiu na época do império em que foram criadas algumas instituições de caráter assistencialista, que se direcionavam para pessoas cegas. Pouco a pouco foram surgindo outras novas instituições, mas sempre a função assistencial, nada pedagógico.

No ano de 1948, a Declaração dos direitos humanos vem assegurar o direito de todos indistintamente à educação. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com "deficiência" passa a ser fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, Lei de nº4.024/61, que aponta o direito dos "excepcionais" dentro do sistema geral de ensino (MEC, 2008. p.10).

Portanto, incluir pessoas com necessidades especiais não é nenhum favor, é fazer valer um direito que lhes é assegurado e para que isso aconteça efetivamente se faz necessário que cada um faça a sua parte, pois inclusão é estar junto, é interagir com o outro, "é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós" (MANTOAN, 1989).

Crianças com NEE, também são capazes de aprender e desenvolver novas habilidades da mesma maneira que qualquer outra. A escola deve então quebrar a barreira do preconceito e do medo que ainda afeta alguns professores e preparar-se urgentemente para oferecer um ensino de qualidade para as crianças com necessidades especiais, garantindo-lhe um ensino digno e qualificado.

Porém no Brasil, o reconhecimento de uma política de inclusão de pessoas com necessidades especiais educacionais em escolas regulares, como uma forma de fazê-las participantes da sociedade se efetivou nos artigos 58 e 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de Dezembro de 1996.

Com a Declaração de Salamanca, foi reafirmado o direito das crianças com necessidades especiais de terem acesso ao ensino regular afirmando que aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (Artigo 2).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no seu artigo 2º orienta os sistemas para a prática da inclusão:

> Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Apesar da existência de uma legislação específica que assegura o direito das pessoas com necessidades especiais de estar inserida na sala de aula regular, a alfabetização de pessoas com necessidades especiais educacionais, ainda vive uma situação muito difícil, evidenciando que ainda se precisa melhorar muito nas práticas e métodos educacionais.

Devemos pensar que não basta está assegurado na lei o direito à inclusão das pessoas com necessidades especiais educacionais, é preciso que haja empenho de todos os profissionais da educação, e

da comunidade em geral para que seja efetivada ema educação de qualidade para todos.

3. A contação de história e o processo de alfabetização.

A contação vem a ser um instrumento de grande importância na aquisição da leitura e escrita. O processo de alfabetização é um desafio para todo professor. E este desafio se torna maior, quando as crianças envolvidas neste processo, tem alguma necessidade especial exige um pouco mais de cuidado para que a criança não venha se sentir excluída.

A contação de história deve se iniciar na educação infantil e continuar nos anos seguintes. É ouvindo a voz do adulto que a criança faz sua primeira leitura, é através da prática de ouvir e contar histórias que surge a sua relação com a leitura e com os livros.

O ato de ouvir história está presente na vida de muitas pessoas desde o inicio de sua socialização. Muitas famílias criam o hábito de contar histórias em casa para seus filhos ouvirem. A tradição da contação de história surgiu há muito tempo, em que a contação de história era um tipo de diversão não só para as crianças, mas também para os adultos.

A contação de história faz com que o ensino se torne mais contextualizado, pois leva as crianças a imaginarem as situações vividas pelos personagens. Além de divertir, é um ótimo instrumento para ensinar valores, tolerância, também podem ser abordados. Segundo Dohme (2010), as histórias são úteis na transmissão de valores por que dão razão de ser aos comportamentos humanos. Tratam de questões abstratas, difíceis de serem compreendidas pelas crianças quando isoladas de um contexto.

A contação de história pode despertar o gosto e hábito pela leitura, estimulando o interesse da criança, motivando-as para uma boa aprendizagem da leitura e escrita.

Desenvolver o gosto pela leitura é um processo constante que exige estratégias e um bom planejamento. É preciso que cada

criança se faça participante de sua aprendizagem, envolvendo-as nas atividades, tanto orais como escrita.

Segundo Ferreiro (1996, p.24) "O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as praticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças."

Portanto, todas as crianças com necessidades especiais educacionais, devem está convivendo e participando das atividades juntamente com as demais crianças. É fundamental a interação, e o convívio social na construção da aprendizagem cognitiva e afetiva.

A contação de história vem ser fundamental nesta construção da linguagem oral e escrita, pois permite que o educando seja ativo e participante de uma aprendizagem significativa, permitindo o contato com o lúdico, permitindo que o ensino seja feito de forma construtiva, e autônoma.

4. Considerações finais

O uso da contação de história no ensino de crianças com necessidades especiais educacionais, ajuda na aprendizagem da língua oral e escrita, e aumenta seus conhecimentos, pois as crianças especiais são capazes de desenvolver-se da mesma maneira que qualquer outra.

A contação de história como prática metodológica de ensino tem levado os profissionais de educação a valorizarem os educandos e a buscarem por novos saberes que aprimorem sua metodologia e revelado a criança especial na sala de aula regular como ser ativo e criativo, capaz de percorrer um caminho com grande êxito.

Portanto, o professor de educação inclusiva é parte indispensável na prática de ensino com a ludicidade, porque ele é capaz de transmitir saberes que farão parte da vida de muitas pessoas.

Ao concluirmos esta pesquisa, constatamos que o uso da contação de história no ensino de crianças portadoras de necessidades especiais

como um recurso para a aquisição da leitura e escrita é um fator bastante positivo e que vem melhorando a aprendizagem cognitiva e sócio-afetiva de muitas crianças e adolescentes.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes para a Educação Especial na Educação básica**. MEC; SEESP, 2001, 2008.

DOHME, Vania D' Angelo. **Técnicas de contar histórias:** um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história**.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.144p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acessado: em:25/11/2010

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a Deficiência Mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo, Spicione, 1989.

MANTOAN, Maria Teresa. Entrevista. <Http://www.bengala legal.com.br.htm>. Acesso em 05 de out. de 2010 às 15h50.

PAULA, A. R. de. **A Hora e a vez da Família em uma Sociedade Inclusiva** / Ana Rita de Paula, Carmen Martini Costa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

Dificuldades de aprendizagem na leitura

Ana Viviane Mesquita Aleixo
Vicente de Paula da Silva Martins

Este trabalho busca apresentar uma breve discussão teórica a respeito da importância da leitura e suas dificuldades em sala de aula, em uma turma de 4° ano do ensino fundamental I da Escola Coronel Araújo Chaves, pertencente a rede publica municipal de Sobral. Para obtenção dos dados, utilizou-se uma pesquisa de natureza descritiva e explicativa com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. A fundamentação teórica desta pesquisa apoiou-se nos trabalhos de alguns autores como: Cagliare (1992) entre outros. Apontou algumas considerações na qual a leitura deve ser apresentada aos alunos sempre como uma atividade importante explorando os diversos aspectos que conduzem o aluno a desenvolver a pratica da leitura de forma prazerosa.

A dificuldade de leitura vem sendo um sério problema que professores e alunos vêm enfrentando, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e toda a trajetória escolar. Na década de 80 eram 800 milhões de analfabetos no mundo. Entramos no século XXI com um bilhão de analfabetos - mais de 100 milhões são crianças. Destes, 60 milhões são meninas. Emilia Ferreiro acredita que em pontos percentuais houve uma diminuição cabal do analfabetismo, mas em termos absolutos existem cada vez mais analfabetos no mundo.

Sabemos que a leitura é muito importante na vida escolar e social de um individuo. Através da leitura é que será possível a compreensão de todas as outras disciplinas. Para Cagliare (1992), a atividade fundamental desenvolvida pela escola para formação dos alunos é a leitura. Para alfabetizar e letrar é preciso "vontade

de professor", ou seja, vontade, desejo e competência. Por outro lado sabemos que a escola não pode se responsabilizar sozinha de alfabetizar e letrar.

> Não acredito que possamos atribuir a escola toda responsabilidade de formar o cidadão alfabetizado de que se necessita: leitor critico, leitor versátil, escritor criativo, escritor competente. A tarefa alfabetizadora ultrapassa, e muito, a escola (TORRES apud FERREIRO, 2003, p.128).

O interesse pelo tema em estudo surgiu a partir das observações feitas em turmas de 1º Ano, onde se tem uma grande preocupação em alfabetizar as crianças, daí veio a necessidade de investigar se alunos que não conseguem alfabetizar-se logo no início das séries iniciais irão apresentar dificuldades de leitura ou não, nas séries sucessoras.

O objetivo Geral desta pesquisa foi estudar as dificuldades de Aprendizagem na leitura, na turma de 4º Ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública da rede municipal de Sobral, que se desdobra em específicos:

1-Conhecer a prática de pedagógica e estratégias de leituras na turma de 4º ano do Ensino Fundamental I.

2-Identificar os avanços na aprendizagem dos alunos a partir da prática frequente de leitura.

3-Refletir o conceito de leitura na concepção do professor e a importância da leitura no ensino aprendizagem dos professores e alunos.

Para conseguir as informações necessárias, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza descritiva e explicativa, sendo de abordagem qualitativa através de um estudo de caso. Segundo Lakatos e Marconi (2007), esse tipo de pesquisa se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, além de fornecer análises mais detalhadas sobre a investigação, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, entre outros.

Foram utilizados com instrumentos: questionário aberto com o professor da referida turma e entrevistas abertas com os alunos e

observação do ambiente escolar pesquisado. A observação "é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar" (MARCONI, 2007, p. 201).

O desenvolvimento do trabalho foi dividido em tópicos, havendo a do tema estudado, onde apresentamos uma justificativa e sua importância, no segundo tópico, discorreremos sobre o que é leitura no contexto escolar: uma breve discussão, em seguida foi apresentada os caminhos metodológicos da pesquisa, as análises dos dados e finalmente estaremos apresentando nossas considerações finais a respeito dos resultados obtidos durante a aplicação da pesquisa.

Desejamos que esta pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento de melhores práticas docentes em sala de aula no ensino de Português, pois um dos caminhos para gerar maiores resultados no ensino-aprendizagem está na diversificação das situações didáticas.

2. O que é leitura

Ler é a capacidade de extrair a pronuncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos, a leitura tem com propósito a compreensão. Para se aprender a ler requer: compreensão do principio alfabético, aprender as correspondências entre grafemas e fonemas segmentar sequências ortográfica de palavras escrita em grafemas, segmentar as sequências fonológicas de palavras em fonemas, usar regras de correspondências grafema-fonema para identificar a informação.

Ler é uma atividade extremamente rica e complexa, que envolve não só conhecimentos fonéticos ou semânticos, mas também culturais e ideológicos. Pode ser um processo de descoberta, uma tarefa desafiadora, ou mesmo lúdica. Porém, será sempre uma atividade de assimilação de conhecimentos, de interiorização, de reflexão. Mais que decodificação, a leitura é uma

atividade de interação, onde leitor e texto interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.

> A pessoa que lê conhece o mundo e conhecendo-o terá condições de atuar sobre ele, modificando-o e tornando-o melhor. Quem lê, além de enriquecer seu vocabulário, abre seus horizontes, entra em contato com pensamentos e opiniões diversas, com diferentes pontos de vista. Por meio da leitura, o ser humano cresce e conhece o universo, descobre a maneira de aprender a ler a vida, ler no sentido de interpretar, observar, refletir etc. (COSTA, 2009)

A leitura sempre irá depender do que a pessoa já sabe das experiências adquiridas ao longo da sua vida. Qualquer atividade – inclusive a da leitura – se desenvolve na convivência com o próprio mundo. Um indivíduo aprende a ler quando relaciona o que lê com seu conhecimento de mundo, ou seja, com as experiências que traz em sua "bagagem". Assim, cada pessoa terá uma leitura particular de um mesmo texto, dependendo do seu conhecimento prévio.

3. A leitura no contexto escolar: uma breve discussão

Ler e escrever são duas atividades da alfabetização conduzidas mais ou menos paralelamente. Na prática, no decorrer do ano letivo, se dá mais ênfase a escrita do que a leitura. Porém, ler, principalmente nos primeiros anos da escola, é uma atividade tão importante quanto a produção de textos. Segundo Cagliari (1992), "no mundo em que vivemos é muito mais importante ler do que escrever".

Podemos perceber que na sala de aula, encontramos crianças com sérios problemas de aprendizagem na leitura, que acabam acarretando inúmeros problemas nas outras disciplinas e na escrita. Um aluno que apresenta dificuldades em ler, cabe ao professor e a escola de um modo geral, proporcionar a esta criança meios com a qual venha despertar seu interesse.

A leitura se desenvolve melhor numa sala de aula que possua grande variedade de estímulos para a linguagem oral e escrita, que proporcione experiências informativas que estimulem as crianças a escutar, a olhar e a

descrever e que lhes permita expressar seus sentimentos e pensamentos por meio de diversas modalidades comunicativas.

Para estimular a leitura, a sala de aula deve contar com uma variedade de textos que dê amplas oportunidades para que as crianças, em especial as provenientes de meios predominantemente orais, se familiarizem logo com eles. Para Schmidt (2008), as crianças devem encontrar nos livros encantamento, liberdade, harmonia, pois assim será possível pensar em uma sociedade constituída de bons leitores, por conseguinte, excelentes escritores. A leitura é pura liberdade, a escrita maturidade.

4. Caminhos metodológicos do estudo

A presente pesquisa é do tipo descritivo e explicativo, de abordagem qualitativa a partir de um estudo de casso. Este tipo de pesquisa caracteriza-se pelo estudo de um ou poucos casos, sendo que o que consiste em nosso objeto de observação, podendo ser uma empresa, instituição ou outro fenômeno delimitado.

A pesquisa aconteceu na escola pública Coronel Araújo Chaves de EF e EI, é um estabelecimento mantido pela prefeitura municipal de sobral /CE. Está localizada no distrito de Bilheira, atente atualmente uma média de 300 alunos. A pesquisa foi direcionada para a disciplina de português, no 4° ano do ensino fundamental I, onde foram observadas principalmente as práticas didáticas que a escola trabalha voltada para a leitura e outras informações importantes que validaram as considerações finais do estudo apresentado.

Para realização desta pesquisa, entrevistamos o professor da referida turma, tal professor possui graduação em Pedagogia, este sujeito atua somente com a disciplina de Português.

Foram selecionadas quatro crianças, com faixa etária de 9 anos, que estão inseridas regularmente na turma em estudo. A escolha amostral da pesquisa ocorreu de forma aleatória simples. A escola

possui apenas uma turma de 4° ano, a turma tem 20 alunos matriculados.

A porcentagem planejada partiu da intenção de escolhermos dois alunos que apresentem dificuldades de leitura e dois que não apresentam dificuldades de leitura, ou seja 20 % do público alvo.

O instrumento para a coleta de dados constituiu-se de uma entrevista semi-estruturada e um questionário aberto (apêndice 1). O procedimento metodológico constitui-se em conversas informais e abordagem ao professor por meio de questionário aberto e entrevista aberta com os alunos.

O questionário consiste em traduzir os objetivos da pesquisa em perguntas claras. As questões abertas são aquelas que o informante responde livremente sem restrições de respostas.

A entrevista constitui a principal fonte de evidência de um Estudo de Caso, nesse estudo utilizou-se entrevista semi-estruturada, que é caracterizada pela "formulação da maioria das perguntas previstas com antecedência e sua localização é provisoriamente determinada" (COLOGNESE e MELO 1998). Na entrevista semi-estruturada o entrevistador tem uma participação ativa, apesar de observar um roteiro, ele pode fazer perguntas adicionais para esclarecer questões para melhor compreender o contexto.

A observação foi um instrumento utilizado para desenvolver a pesquisa, a partir de visitas na escola Coronel Araújo Chaves, observado a turma de 4º ano do Ensino Fundamental.

> A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre o s quais os indivíduos não tem consciência, mas que orientam seu comportamento. É a fase da pesquisa realizada com o intuito de recolher as informações prévias sobre o campo de interesse. (SANHEZ, 2009, p. 13).

Objetivando expor resultados obtidos a partir de trabalho de campo, apresentando coleta de dados e trazendo conclusões sobre o estudo em questão, a análise dos dados tem como referência as observações feitas no ambiente escolar e os demais instrumentos utilizados

5. Análise de dados obtida a partir do questionário

O questionário aplicado enquanto instrumento da coleta de dados, objetivou colher informações importantes, acerca da compreensão que o professor tem sobre a leitura e sua prática na sala de aula.

Através das respostas é possível verificar que o professor da turma em estudo, utiliza diversas estratégias para trabalhar a leitura. Segundo respostas, ele afirma que através da leitura a criança irá compreender melhor todas as outras disciplinas. (conforme apêndice 1).

Uma das questões que objetivou-se investigar quais eram os tipos de textos que as crianças mais gostavam de ler, onde obtivemos resposta de que os preferidos são poemas.

Conforme as respostas dadas, o professor demonstrou ter compreensão da importância da leitura e da necessidade de diversificar as atividades, para que essa prática torne-se prazerosa.

Ao analisar a coleta de dados obtidos, percebe-se que a prática da leitura é trabalhada com frequência, através de projetos de leitura, onde os alunos têm oportunidade de manusear livros para-didáticos variados, facilitando assim, que as crianças se encantem pela leitura.

5.1. Análise obtida a partir da entrevista

Todas as entrevistas seguiram a mesma linha, pois todas as perguntas buscavam identificar qual a significância e importância que a leitura tinha para eles.

As entrevistas foram feitas aos alunos selecionados, retirados da turma. Inicialmente quando questionados sobre a preferência de leitura, todos responderam imediatamente que gostam de ler. O aluno 1, afirmou que : "Prefiro ler poesias porque é mais fácil".

É interessante ressaltar que para este aluno, o fato de ler poesia é mais fácil, se dar pelo fato de esse tipo de texto facilitar a decodificação.

O aluno 2, que não apresenta dificuldades na leitura, responde que: "Gosto de ler história em quadrinhos, porque são engraçadas".

Apesar de haver uma diferença do nível de leitura dos alunos, considero que todos gostam de ler. Na fala do aluno 3, coloca-se da seguinte forma: "O que mais gosto é quando a professora pede para ler com o colega".

Diante destas afirmativas, é percebível que há uma conexão entre a posição do professor e as respostas dos alunos, pois ao afirmar que procura intensificar os momentos de leitura com atividades mais atrativas, o professor está consolidando o que foi dito pelos alunos, ao responderem com entusiasmo e encantamento sobre suas preferências com determinados livros.

5.2. Análise obtida a partir da observação

A partir das observações feitas no ambiente escolar, especificamente na sala de aula, pude constatar que as mesmas são propícias a uma aprendizagem satisfatória e prazerosa. Há informações claras ao alcance das crianças, diversos textos expostos em cartazes, com letra legível, facilitando assim, a utilização dos mesmos.

Com um ambiente harmônico, que mostre informações claras e textos produzidos pela professora e pelos alunos, facilitam o processo ensino-aprendizagem desta turma.

Considerações finais

O uso de diversificadas estratégias para despertar o interesse das crianças para a prática da leitura, em sua essência, uma postura louvável do professor em relação ao que é ensinar, ou seja, o papel do professor muda de comunicador de conhecimentos para incentivador da aprendizagem, do processo de construção do saber pelo aluno, onde passa a ver o ato de ler como um momento prazeroso e rico e não como punição.

A leitura propicia momentos valiosos, em que o aprendizado acontece, seu conhecimento é ampliado, enriquecendo o vocabulário e despertando a imaginação da criança.

Ao concluir esse estudo pode-se constatar que a leitura é uma atividade que deve ser inserida diariamente nas práticas pedagógicas dos professores, pois através dela os alunos irão vencer suas dificuldades de aprendizagem.

Diante dos resultados verificou-se que a sala do 4º ano da escola pesquisada deve continuar com a sua prática de utilizar projetos que estimulem a leitura, pois a leitura praticada diariamente irá ajudá-los a serem leitores cada vez mais fluentes.

Referências

CAGLIARE, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** São Paulo, 1992.

COSTA, Janice Colodel. **Leitura e Interpretação**. Disponível em: http://bibliotecaescolar.tripod.com/id24.html. Acessado em: 9 de dezembro de 2010 às 11h40.

SIMONETI, Amália. **O desafio de alfabetizar e letrar**. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2005.

SCHMIDT, Cassiane**. A Leitura no Contexto Escolar.** Disponível em: http://www.overmundo.com.br/overblog/a-leitura-no-contexto-escolar. Acessado em: 9 de dezembro de 2010 às 10h30.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

Nome:
Formação:
Tempo que leciona:
1. Seus alunos apresentam dificuldades de leitura?
2. Quais estratégias você utiliza para que eles superem essas dificuldades?
3. As crianças demonstram algum interesse por tipos específicos de textos?
4. Você percebeu se houve avanços na aprendizagem das crianças como consequência da prática da leitura?

Dificuldades da aprendizagem da leitura no 2º ano do ensino fundamental da escola Macilon Albuquerque

Elza Maria Pinto Vasconcelos
Adriana Campani

Diante da situação vivenciada pelas escolas da zona rural com relação às dificuldades de aprendizagem na leitura, eu me questionei do por que, da existência de uma precária situação leitora em que tantos alunos se apresentam especificamente nesta localidade, uma vez que o sistema de ensino utiliza-se de métodos voltados a prática de leitura; frente a essas atividades estão os professores numa ação pedagógica. Fundamentada no conhecimento da própria realidade, baseada dentre as definições e conceitos teóricos dos autores lidos recentemente, os quais expõem suas concepções sobre o ensino-aprendizado da leitura, visando conhecer o processo desse fenômeno numa perspectiva de educação voltada a ações eficazes no atual sistema que trata a leitura visada como foco principal da aprendizagem. Este artigo tem como objetivo analisar e mostrar o sistema do ensino da leitura, investigando como vem sendo aplicado numa escola do nosso distrito, analisando as dificuldades das crianças do 2º ano. Buscando detectar os fracassos e sucesso dos alunos e refletir sobre as dificuldades dos professores diante das manifestações das dislexias, as condições dos professores, como também, mostrar que infelizmente tais dificuldades também são características dos mesmos.

O foco principal da aprendizagem está na leitura, os alunos são tirados diariamente da sua rotina em sala de aula, e mesmo assim, percebemos uma amostra apenas superficial do que o aluno aprendeu e fica restrita à comprovação de conhecimentos para atribuição de notas ou conceitos. O ensino está perdendo, pois, a sua identidade.

Mediante a situação vivenciada pelas escolas públicas brasileiras com relação a aprendizagem da leitura, eu me questionei o porquê da existência da precária situação leitora em que tantas crianças se apresentam, uma vez que são feitas práticas de leitura com professores supostamente preparados. Como também os mesmos fornecem subsídios que conduzem ao progresso do crescimento do aluno. Terão eles uma visão nítida do que seja leitura? E de sua importância no processo ensino-aprendizagem?

Todas essas questões conduziram-me a uma reflexão do contexto político, econômico e cultural em que as crianças estão inseridas, especialmente as que apresentam dificuldades e não apontam nenhum grau de dislexias. A Secretaria de Educação aponta em que nível os alunos estão classificados, quantas palavras são capazes de ler por segundo no ato da leitura uns alunos do 2º ano apresentam certos distúrbios psicológicos, distorcendo tudo, mesmo que propositalmente, por birra ou por não entenderem realmente o que o texto escrito representa. Mostrando uma avaliação de forma oscilante, nesse processo.

Esta pesquisa foi feita na escola de um assentamento que está dividido pelo distrito de Taperuaba e Aracatiaçu. Pertencente ao ensino da rede pública de Sobral. Este artigo tem um caráter de avaliação institucional em pequena escala com o objetivo de obter um diagnóstico da leitura das crianças.

Estatisticamente a pesquisa me revelou uma falha nesta escola, crianças que apresentam dificuldades no aprendizado da leitura e ao mesmo tempo a situação em que se encontram os professores, que lidam no dia-a-dia com estas crianças. A pesquisa traduz de forma qualitativa em avaliação institucional, enfocando os conhecimentos construídos pelas crianças relativo a leitura.

Vendo a real situação em que se encontram as diversas crianças desse assentamento, umas que são privilegiadas, outras desprovidas de assistências pelo fato de viverem isoladas, marcadas por desigualdades das condições de acesso aos bens da cultura, dentre elas a falta do hábito de ler, e a escola passa a ser o lócus desse aprendizado, muito embora consigam acompanhar, de

forma lenta, elas vão interagindo e formando conhecimentos próprios, mas aponta uma das dificuldades para o aprendizado. Outro ponto relevante é que nessa zona rural, se encontra uma grande quantidade de crianças com necessidades especiais, especificando alunos com problemas de audição e visão, cujos pais são em muitas vezes ignorantes, rudes e não buscam a tempo a cura ou melhoria para seus filhos, deixando a cargo da escola e professores essa responsabilidade, na tomada de providências.

Para se desenvolver o letramento dos aprendizes, sejam alfabetizados dentro de uma pratica sócio-cultural de leitura e escrita, envolve duas dimensões: apropriação do sistema de escrita alfabético e o desenvolvimento de práticas textuais – a compreensão e a produção de textos escritos em gêneros diversos (SOARES, 1999).

Partindo deste principio realizei uma pequena avaliação para testar as habilidades de leitura das crianças, apresentando-lhes um gênero textual, onde estava focalizando os seguintes aspectos: apropriação do principio alfabético (relação grafema – fonema – decodificação) no desenvolvimento da leitura.

A avaliação ao mesmo tempo em que faz um diagnóstico acerca da situação dos alunos, permite construir um corpus de conhecimento que pode constituir-se em instrumento útil para a Secretaria de Educação, na tomada de decisões nos vários níveis da gestão educativa seja no âmbito de definições de políticas, seja no plano didático do processo ensino-aprendizagem nas escolas.

Numa localidade como a nossa, marcada por falta de condições e acesso, por famílias pobres de cultura, a escola torna-se o ponto fundamental desse aprendizado, muito embora as crianças interajam nos espaços, escola e comunidade.

Portanto o objetivo deste trabalho é investigar e conhecer o sistema de avaliação e ensino da leitura, na qual a mesma vem sendo aplicada na escola do nosso distrito. E assim analisar as dificuldades das crianças baseada no texto que foi aplicado e nas seguintes definições: ensino aprendizagem e avaliação da leitura.

1. Ensino aprendizado da leitura

Núnez (1990) menciona que, dentro da dimensão cognitiva a aprendizagem, é concebido, com devida relevância, o papel das variáveis, como as atitudes ou processos cognitivos, os conhecimentos prévios, os estilos cognitivos, intelectuais assim como as estratégias gerais e específicas da aprendizagem e as variáveis motivacionais importantes parecem ser expectativas de realizações futuras do aluno. Além desses tipos de variáveis, a aprendizagem e o rendimento escolar encontram-se relacionados a certas variáveis relativas à personalidade ou do tipo afetivo (como, por exemplo, ansiedade e estabilidade emocional).

Mesmo para as aprendizagens mais elementares, toda informação adquirida desde o exterior é sempre em função de um marco ou esquema interno mais ou menos estruturado (PAÍN, 1985). É necessário um entendimento da aprendizagem em sua dimensão mais ampla, englobando, principalmente, as respostas afetivas das crianças.

Para Piaget, o que coordena todo o processo de desenvolvimento cognitivo é o processo de equilibração majorante, substanciado em um sistema de auto-regulação, que produz as organizações estruturais necessárias para evitar a entropia do sistema, e ao mesmo tempo, dar-lhe uma direção. Sisto (1997) menciona que Piaget não nega que o fenômeno aprendizagem, responsável por mudanças no sistema cognitivo, possa possuir esse sistema de auto-regulação que, ao mesmo tempo, permite avanços, e que limita essas organizações, teriam um funcionamento lógico-matemático, caracterizado por leis de compensação.

Almeida (1993) aborda que não há ato de ensinar-aprender sem a mediação concreta de sujeitos humanos, não existindo, portanto, relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo. Na opinião da autora, negar ou superdimensionar a afetividade na relação ensino-aprendizagem significa, em ambos os casos, um desconhecimento profundo da natureza das atividades psíquicas.

Com base nos problemas educacionais brasileiros e na tentativa de atingir tal compreensão, abordou-se na primeira parte deste trabalho, as dificuldades de aprendizagem, suas conceituações e diferenciações quanto ao processo de leitura, envolvendo também o aspecto afetivo-emocional e suas possíveis relações. Em seguida procurou-se além de definir, diferenciar dislexia de outras dificuldades e suas implicações na vida escolar dos educando. Não foram deixados de lado também os papéis fundamentais da escola e da família. Adotou-se a sugestão de ferramentas e procedimentos pertinentes para o auxílio nas questões enfrentadas.

1.1 Processo de leitura

A aprendizagem acontece por etapas, em ordem fragmentada, passando pela concepção de que o ensino - aprendizado está centrado numa visão prática e teórica, que aprendemos ao longo de toda vida. A criança, o jovem, o adulto só aprende quando se envolve nas ações educativas suscitadas através de uma motivação ligada entre a emoção e a razão, pelo processo de reprodução e criação do saber, que se absorve no dia-a-dia.

O aluno dentro de sua faixa etária não tem um tempo certo para aprender, eles aprendem aos poucos e a todo o momento, não apenas na sala de aula. Uma vez que o todo é formado pelas as partes, embora não sendo a soma dessas partes o suficiente para formar um todo, sempre haverá algo novo para se aprender. Isso é a busca do sentido da vida, agregando-se entre os diversos saberes, (ciências exatas, humanas, matemática, etc.) Numa democracia cognitiva. Quando falamos em processo de leitura, estamos nos referindo no acontecer do aprendizado, do ato de ensinar a aprender a ler, a leitura e a escrita são conjugadas, caminham lado a lado.

Todavia, o processo de leitura abrange dois itens fundamentais, a Decodificação e a Compreensão.

Nos primeiros contatos com os símbolos, as crianças têm que aprender os sistemas complexos, no caso da leitura e escrita

envolve a memorização dos símbolos básicos com seus significados e sons (as letras A, B, C...) representam determinados sons diferenciados, compreendendo o próprio sistema simbólico, para que o sujeito aprendiz possa gerar novos conhecimentos, unindo as sílabas ele vai adquirindo a capacidade para ler e escrever. Seguindo num processo ativo e dinâmico no aspecto fônico e sintático da língua na formação das palavras. Especificamente a nossa língua que se baseia na relação entre sinais e sons. Muitas vezes gera certa dificuldade no seu aprendizado.

A leitura é uma atividade complexa, muitos teóricos, procuram expressar como acontece a aquisição da leitura, muitos discutem essa transição, e as dificuldades da aprendizagem aos diversos transtornos. Entretanto o que realmente acontece na realização da leitura é a compreensão, é a união das habilidades (reconhecimento e compreensão).

Uma criança alfabetizada adequadamente consegue uma boa capacidade para ler e interpretar, aumentando a sua capacidade linguística.

Em uma pesquisa realizada por Elkind (1969), utilizando a teoria de Piaget sobre a percepção e a dificuldade da leitura, concluiu ter encontrado duas atividades perceptuais, a esquematização e reorganização, que foram descritas como componentes essenciais para o processo de leitura, errar faz parte do processo.

É possível encontrar, muitos tipos distintos de erros que pertencem às dimensões distintas da capacidade da leitura e os que mostram certa estabilidade englobam a inversão de palavras, omissões, confusões de algum som ou letra. Devido à diversidade de erros ser tão evidente, há a necessidade de ser introduzida alguma ordem nesse aglomerado. Dessa forma, os erros podem ser agrupados como erros ortográficos, no sentido de respeitarem a ortografia convencional (como escrever "higiene" e "igiene"), aqueles que parecem afetar as regras mais básicas que relacionam as letras aos sons ("torneio"/ "troneio"), e parecem os mais graves,

alguns se relacionam à fluência, e outros com a qualidade da expressão ou da compreensão.

Garcia (1998) aponta que a maioria dos estudos sobre as causas das dificuldades, de aprendizagem da leitura têm definido operacionalmente como uma discrepância entre a idade cronológica e a idade correspondente à leitura. Outros estudos consideram três tipos de déficits às dificuldades de decodificação: déficits perceptivos (a dificuldade no processamento de informação visual pode causar dificuldades de leitura, mas, elas não são, em sua maioria, resultados de déficits gerais de percepção), déficits de processamento fonológico (correspondência da forma escrita de uma palavra a sua estrutura sonora, denominada de correspondência grafema-fonema), e déficits de memória em curto prazo (visto que a transformação letra-som é importante na aquisição das habilidades de leitura, pode ser explicitado que uma memória empobrecida para o material auditivo, talvez obstaculize a habilidade para combinar os sons diante de uma palavra).

De acordo com Ajuriaguerra (1980), a criança começa a ler quando atinge certo grau de maturidade, a fase da leitura sobrevém após as fases de organização oral, expressiva e compreensiva. A leitura é uma nova forma de compreensão verbal. O conhecimento das letras parece mais próximo do aprendizado perceptivo de dados novos e abstratos, o conhecimento das palavras está mais perto do plano das significações linguísticas, a leitura de uma frase já implica em uma exploração de conjunto, de idas e voltas com uma recomposição dos diferentes fragmentos.

Quanto ao aspecto fonológico, lemos com os olhos e com os ouvidos. Quando lemos somente com os olhos, reconhecemos as palavras diretamente, quando lemos com os ouvidos, transformamos o input visual em uma representação fonológica. Comentam que os hábeis leitores reconhecem a maioria das palavras impressas, mas uma palavra nova é lida fonologicamente (PESSOTTI, 1978). As crianças, que estão aprendendo a ler, estão em uma situação em que muitas das palavras, com as quais têm

dificuldades, são novas. Assim, parece provável que, para ler, dependam consideravelmente do uso da estrutura fonológica da sonorização (decodificação).

A leitura não se desenvolve de forma isolada, ao mesmo tempo em que ensinam as crianças a ler, ensinam a soletração e a escrita. A soletração requer converter os sons na junção das letras em sílabas, portanto, a sua prática aumenta a consciência fonológica.

No entendimento, existem duas maneiras de ler as palavras. A maneira fonológica, mencionada anteriormente, que supõe transformar as palavras escritas em uma palavra oral, antes de ser reconhecida e a léxica, que supõe o reconhecimento imediato da palavra sem que seja mediada pela linguagem. As palavras familiares permitem este tipo de leitura, antes a leitura silenciosa, em seguida em voz alta.

Assim, dentro do sentido amplo da leitura, podem ser distinguidas as operações que implicam o reconhecimento das palavras, que se denomina descodificação (ler depende consideravelmente, do uso da estrutura fonológica da palavra), na compreensão do que é reconhecido. Que operam em diferentes níveis de representação, incluindo as letras, das palavras, orações e unidades mais amplas do texto.

Para se desenvolver uma perspectiva de letramento os aprendizes são mais que alfabetizados, inseridos em práticas de leitura em dimensões: da apropriação do sistema de escrita alfabético e o desenvolvimento de práticas - a compreensão e a produção de textos escritos em gêneros diversos.

1.2 Avaliação de leitura

Quando lemos aprendemos, e a avaliação faz parte do ensino-aprendizagem, como também de tudo que fazemos. Não ensinamos sem avaliar, e não aprendemos se não avaliar. Ressaltando a avaliação não faz parte de um processo final. Mas se faz necessário na condição de mudança, de vê o resultado do educador e do educando numa prática pedagógica. Existem várias formas avaliativas, todas são

válidas desde que o principal objetivo na avaliação de leitura, seja aperfeiçoar e aprimorar a interpretação, compreensão, obedecendo as pontuações com ritmo e entonação, transformando a prática de avaliar em prática de ensinar a ler com fluência.

Nas escolas fala-se muito em avaliações internas e externas e nas chamadas de leituras e reescrita. Então até que ponto nós professores, refletimos em nosso ato de avaliar, nas nossas práticas avaliativas, como preparar nossos alunos para enfrentar as avaliações externas, que não pode ser excludente, seleciona os bons e as que prometem, e aqueles que denuncia ser remetentes do fracasso, interrogando e a quem apontar esse fracasso, no aluno ou no professor. E o que fazer com os alunos que apresentam certo grau de dificuldades, como os dislexos, os portadores de deficiências, auditivas e visuais.

Contudo, concordo e creio que a avaliação formativa é a que deve ser aplicada diretamente, pois ela está atenta a todos os aspectos e preocupa-se com o que foi e não foi compreendido. E não está voltada só para o propósito das notas ou classificativa. Uma avaliação formativa é essencial para dar prosseguimento a aprendizagem e desenvolvimento da leitura.

Enfim, podemos dizer que a verdadeira avaliação é aquela que serve para orientar os alunos, não a que aprova ou reprova e sim para ajudar a localizar suas dificuldades e retomar a direção a ser trabalhada, num diagnóstico do que não foi compreendido e que prova também as suas potencialidades. Como diz Perrenoud (1999, p. 143) definido a avaliação formativa como uma forma de auto-ajuda, a criança aprende e o professor aprende a ensinar.

2. Dificuldade do aprendizado da leitura no 2º ano do ensino fundamental

As dificuldades em leitura, implica-se em diversos fatores, que às vezes agrava-se, ocasionando sintomas de dislexia. Uma classificação que agrupa os maus leitores, segundo (TEBEROSKY, 1997 e BORDER 1973). Ambos propõem três tipos de dislexia. Os

dislexos disfonéticos, os que têm alguma habilidade em reconhecer as palavras como um todo, mas tem dificuldades para decompô-las em sons. Os dislexos diseidéticos, que apresentam as potencialidades e limitações contrárias, ou seja, tendo boa habilidade para decompor uma palavra em som e dificuldade para reconhecer as palavras como um todo. Os grupos mistos, que são pouco eficazes em ambas as partes.

Os casos mais extremos dentre as várias categorias dos dislexos, aqueles que lêem mal as palavras com problemas tanto na compreensão oral, quanto na escrita. Existem vários conceitos que define as dislexias, evidenciando que nem toda criança com dificuldade seja também uma dislexa. Na concepção de alguns autores nenhum dos critérios é considerado como uma condição suficiente para que uma criança seja uma dislexa, mesmo apresentando alguns dos sintomas.

A facilidade em desenvolver uma boa leitura não depende só da percepção visual, mais pela a diferenciação das letras, numa ordenação das palavras.

Para definir as dificuldades que classifique um sujeito com dislexia, tem que se traçar uma avaliação minuciosa, e as chances dos mesmos apresentem alguns problemas emocionais ou físicos, como a visão e audição. Confrontando-se com os demais problemas, será que este sujeito tem oportunidades adequadas para aprender, como também, carência sócio-econômica e sócio-cultural. São inúmeros fatores que definirá as causas das dislexias ou dificuldades no aprendizado não só da leitura. Entre tantos conceitos, pode-se dizer que, dislexia se dá numa multiplicidade de origem etiológica, numa fusão de análise cientifica, que não estabelece um conceito objetivo, tantas alexias e dislexias a se refletir, numa análise comparável em meio a tantas teorias e estudos.

Sabe-se que as dificuldades atribuem-se a um conjunto de alterações, apresentando atraso do aprendizado. No processamento da leitura com a ausência de uma das habilidades intelectuais e limitações. Também pode ser adquirido por alguma lesão cerebral, por acidentes ou derrames – dislexias.

Decidi tomar como pesquisa para a elaboração deste artigo, as dificuldades na leitura de alguns alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Macilon Albuquerque que funciona no anexo Paulo Freire, Assentamento Emasa. Observando em especial 3 casos de alunos, 2 necessitam de atendimento especial. Bruno e Junior do 2º ano, com sintomas e perturbações neurológicas motoras, atestando e comprovado por especialista Junior que não lê de forma alguma, Bruno foi colocado na sala do 3º e Junior do 2º os pais negaram a levar ao especialista. O caso mais interessante e do aluno Rodrigo do 2º, que lê e compreende, acompanha todos os conteúdos exceto pelo fato de ter perdido a audição. Mais no primeiro ano já sabia ler bem e falava normal. Agora no 2º ano já não fala quase nada emite algumas frases corriqueiras, com dificuldade. É uma criança saudável e se interage com todos, agora está usando aparelho, tem dificuldade de compreender a professora que chama tia de chia. Giz de x, lápis de ape, não de ão, segundo a professora ele falava bem antes do problema, auditivo que poderia ter sido evitado pelos pais se tratado a tempo. A escola que tomou frente e cuidou do caso Rodrigo e Bruno. Com relação a outro garoto já bem mais complicado, Bruno apresenta um quadro que mal consegue soletrar frases simples quando treinado mais esquece em fração de minutos, faz o alfabeto todos os dias e copia as famílias, o interessante é que conseguiu memorizar a ordem das letras oralmente oscilando uma vez ou outro, mais só consegue reconhecer a letra A, B, e memorizou a apalavra BOLA - BRUNO em letra de forma, mas, às vezes, apresenta sintomas de criança altista, se desliga completamente de tudo e de todos, mas brinca e é super hiperativo como acontece o contrário para no tempo, dá ataques. Como, às vezes fica agressivo, fica nervoso e precisa de cuidados especiais, tem problemas áudio-visual e de motricidade. Realizando algumas atividades com dificuldades observei a leitura e continuo acompanhado na chamada de leitura, solicitada pela escola onde trabalho.

3. Atividade de leitura que realizei na sala

Foi proposto, para cada criança, um texto considerado possivelmente familiar e uma lista de palavras. Considerado que seriam textos presentes – no cotidiano escolar e/ou familiar, cujas estruturas, temáticas e linguagem não fossem estranhas às crianças e, portanto, mobilizariam conhecimentos prévios necessários à sua compreensão.

A leitura segundo os critérios estabelecidos, observei: 5 alunos ausentes, 4 não quiseram participar. Esse número aparece como fato significativo, 20 das crianças realizaram a tarefa anunciada em sala. Considerou-se que tais situações gerou mal estar e envolvem aspectos não apenas relativos à capacidades intelectuais, mas também emocionais, especialmente por sair da rotina ao seu cotidiano, muitas das crianças não obtiveram êxito.

Esse resultado pode apontar para uma ausência de sistematização das aprendizagens previstas que envolvem, procedimentos de ensino e, principalmente, de avaliação, bem como planejamento das situações de ensino com base nos alunos e suas necessidades.

A identificação letra a letra, embora seja um procedimento usual – e pertinente - nos leitores iniciantes, não se restringe à verbalização do nome da letra, como as crianças avaliadas evidenciaram. O fato de identificarem as letras na lista de palavras a qual foram lido e depois realizado um ditado das mesmas.

Não conseguiram decodificar as palavras, ou seja, não fizeram a relação entre grafemas e fonemas. Sugere que o ensino das letras pode estar sendo desenvolvido de modo desarticulado de sua função representativa dos sons frente à pauta sonora das palavras. Como a decodificação é um procedimento fundamental, ainda que não suficiente, para a leitura, esse dado revela uma lacuna crucial no processo ensino-aprendizagem dessa prática.

Esses dados podem significar, tanto uma ênfase no trabalho com as chamadas "sílabas simples", fazendo com que as crianças não consigam, de fato, decodificar, ou seja, estabelecer relações

fonema-grafema usuais, no trabalho com sílabas desarticuladas de parte de um todo, tornando as crianças capazes de decodificar apenas pequenas unidades fonológicas dentro do escrito, mas não realizando uma antecipação e globalização das partes constituindo a palavra e seu significado.

Nesses percentuais, 5% das crianças conseguiu decodificar e compreender o texto, as palavras e que mais da metade do total das crianças que realizaram a atividade não conseguiram ler todas as palavras da lista, decodificando e compreendendo seus significados. Esses dados finais são sumamente relevantes, toda a lista, conforme já descrito anteriormente, eram compostas por palavras usuais e remetiam as temáticas do cotidiano das crianças, bem como envolviam relações não complexas.

Ideias relativas à leitura das palavras da lista revelam uma fragilidade de restrição das apropriações que têm sido possibilitadas a um grande contingente de crianças que têm acesso às práticas de leitura e para a necessidade de reverter essa situação mediante a criação de condições que garantam a sistematização de aprendizagens para todas, inclusive as que são portadoras de necessidade especiais.

A leitura foi proposta para as crianças que conseguem ler todas as palavras, ou seja, todas menos as consideradas especiais. Após a leitura, fiz perguntas realcionada ao texto: título ("A festa no céu"):

- Quem são os personagens do texto?
- A história é de que animal?
- Onde (o sapo) queria ir?
- Qual a idéia que (o sapo) teve para ir à festa?
- O que aconteceu quando ele voltou da festa?

3.1 Resultados da pesquisa

Os dados referentes ao desempenho das crianças frente à leitura do conto demonstraram que nem todos conseguem ler com fluência, ou seja, sem escandir os segmentos fonológicos - fonemas e sílabas.

A fluência ou habilidade de ler com ritmo, intimamente articulada à possibilidade de compreensão, está calcada em conhecimentos relativos à linguagem/vocabulário do texto, bem como à sua estrutura, do domínio de procedimentos/estratégias de decodificação e antecipação de sentidos. Esses conhecimentos e procedimentos são construídos mediante experiências sistemáticas e significativas de leitura em que os mesmos consistem em conteúdo e, ao mesmo tempo, atividade – supostas pelos descritores.

Já com relação à compreensão, os dados acima demonstram o quão necessário é o investimento pedagógico no sentido de que todas as crianças cheguem a dominar a leitura de textos, o que envolve o conhecimento sistemático sobre os procedimentos, seleção, antecipação e verificação. Mesmo que 5 das crianças que procederam à leitura do texto – tenha conseguido responder adequadamente às questões referentes as informações.

Esses números e seus significados apontam que é preciso avançar/aprofundar, tanto em relação ao que as crianças não sabem, buscando construir condições objetivas para que superem suas dificuldades, decorrentes de fatores diversos; como em relação aos que demonstraram, na adversidade da rede pública, estão tendo condições de possibilidades que lhe asseguram alcançar aprendizagens significativas relativas à leitura, reconhecidamente complexa e pouco explorada em seu ensino-aprendizado, a despeito da profusão de produções no campo da leitura. O aprofundamento de tais condições e o desvendamento de seus meandros pode orientar reflexões e práticas que possam de modo semelhante, aproximar crianças da leitura e suas possibilidades múltiplas.

Com relação à leitura de palavras para cada criança foram observados os seguintes resultados: 2 não identificaram as letras; 4 não leram, apenas decodificaram algumas sílabas e, sabendo do que tratavam os nomes e as palavras, tentavam adivinhar; não conseguiram compreender todas as palavras da lista; compreendiam apenas as palavras que eram familiares.

Como demonstram além do número de crianças ao serem chamadas na avaliação de leitura em todas as séries ao se verem

diante de um texto, que sugere a discussão. Quantas palavras leram? Em que nível se encontra? Alguns lêem gaguejando, soletrando sem o conhecimento elementar e, ao mesmo tempo, básico, embora não suficiente, para o domínio da leitura. Conhecer as letras do alfabeto, seus nomes e valores sonoros, é parte da apropriação do aluno da alfabetização, posto que são as letras os elementos fundamentais de representação escrita da linguagem, embora pequeno frente ao todo, mas expressivo com relação ao aspecto focalizado, quase dois anos de frequência à escola não lhes possibilitaram apropriar-se de um conhecimento básico e tipicamente escolar. Isso aponta uma ausência de sistematização dos aprendizes para os primeiros anos, com procedimentos de ensino e, principalmente, com base nos alunos com necessidades especiais, será que tem um rendimento satisfatório.

Outro dado relevante é que há um grande número de crianças com algum tipo de necessidade, embora de estrutura, seja física ou psicológica, provinda de famílias desestruturadas, como fora detectado o fato de uma das crianças vítima de estrupo pelo próprio pai, a outra testemunha do assassinato da própria mãe. Isso dificultará a sua aprendizagem.

Os resultados foram indesejáveis, as crianças não responderam aos questionamentos adequadamente, responderam “não sei”; “não me lembro”, outras nem responderam.

A fluência ou habilidade de ler com ritmo, intimamente articulada à possibilidade de compreensão, está relativa à linguagem/vocabulário do texto, bem como à sua estrutura e, ainda, do domínio de procedimentos/estratégias e antecipação de sentidos. Desses conhecimentos e procedimentos, construídos mediante experiências sistemáticas e significativas de leitura em que os mesmos consistem em conteúdo da atividade de leitura.

Já com relação à compreensão, demonstram que é necessário o investimento pedagógico no sentido de que todas as crianças cheguem a dominar a leitura de textos, que envolve o conhecimento sistemático sobre os procedimentos, seleção, antecipação e verificação. Mesmo que quase todas as crianças que

procederam à vários tipos de leitura não tenham conseguido responder adequadamente às questões referentes a informações explícitas no texto, é significativo que respondido aos questionamentos de modo pertinente, demonstrando haver compreendido. Entretanto quando confrontado com as crianças que não conseguem adequar-se a atividade frente a leitura, representa que crianças que já frequentaram a escola por dois anos em um período reconhecido como "próprio" da alfabetização.

Esses números mostram que é preciso aprofundar-se mais ainda diante do que as crianças não conseguiram aprender para criar condições objetivas que superem suas dificuldades, decorrentes de fatores diversos; com relação aos que demonstraram, condições que lhe asseguram alcançar aprendizagens significativas relativas à leitura. O aprofundamento de tais condições busca o desvendamento e ações que tendam a orientar para as práticas que possam de modo semelhante, aproximar crianças da leitura e suas possibilidades múltiplas.

As estatísticas oficiais brasileiras mais recentes, cujos resultados encontram-se sintetizados no índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB tem atestado a gravíssima situação da escola pública com relação ao aprendizado da língua escrita por crianças que chegam ao quarto ano de escolaridade sem, contudo, apresentarem os conhecimentos básicos acerca da leitura e da escrita. Tais resultados geram grande preocupação nos meios educacionais no sentido de compreender e construir formas de superação, posto que configurem um grave problema na perspectiva de que a alfabetização consiste em um aprendizado básico, não apenas para o avanço na vida escolar e pessoal de cada indivíduo, mas para o crescimento econômico, sócio-cultural e político de toda a sociedade.

Considerações finais

Ao concluir este trabalho, tive o cuidado em manter uma relação de cordialidade com as participantes e captar informações

das quais evidenciam o avanço e a fragilidade dos alunos envolvidos no campo da leitura, descobertas, conquistas e dificuldades no sentido de avaliar o processo rumo ao mundo da leitura.

Por mais que nossas escolas busquem soluções e estratégias para lidar com os alunos, as dificuldades sempre existirão, temos que vencer e superar todas as barreiras sejam com as dislexias que é apenas uma soma entre tantos e outros problemas. Na verdade ainda está longe de se encontrar a fórmula mágica para superar todos os obstáculos.

A leitura é um processo de complexidades. O desafio que confronta as escolas no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada no aprendizado de todos.

Temos a situação com respeito à educação inclusiva, escolas especiais ou unidas dentro das escolas inclusivas que pode e deve prover a educação da qualidade e adequada a crianças portadoras de deficiências que podem se adequar em salas regulares. Aos quais atribui a responsabilidade ao professor e acredito que os professores auxiliares não representam a solução para estes casos. O reforço é uma forma para ajudar a superar as dificuldades das crianças, desde que estes não apresentem sintomas mais sérios, como uma criança com transtornos e perturbações neurológica.

Contudo, mesmo considerando os avanços, consta-se que ainda há um longo caminho a ser trilhado, principalmente com a infra-estrutura ao regime de atendimento. Quanto aos professores e alunos com relação às instituições dependem da interação das famílias e escola.

A formação dos professores é de fundamental importância, causam mudanças, na concepção desta que busca conquistar nesta especialização um espaço como educadora, consciente da constante busca de mudanças para inovar, recriar e aplicar novas ideias.

"Eis ai um grande desafio: criar ávidos leitores, que leiam, leiam, horas a fio sobre, ciências, poesia e amores. Adquirir o hábito de ler é importante, para investigar, pesquisar, delirar..." (GIANE PERES PEDAGOGA, ESPECIALISTA EM ED. INFANTIL).

Para tornar alunos leitores o professor precisa ter uma concepção clara do que vem a ser leitura e como as crianças aprendem a ler e a escrever, e saber construir suas próprias concepções. Não se deve subestimar a capacidade de nossos alunos em desvendar a compreensão de um texto, ele sempre serão capazes e isso depende de cada um nós.

Referências

ALMEIDA, S. F. C. de**. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar aprender**. Temas em Psicologia, n.1, 1993.

AJURIAGUERRA, J. de. **Manual de psiquiatria infantil**. Masson do Brasil Ltda, 1980.

ELKIND, D. **Crianças e adolescentes – ensaios interpretativos sobre Jean Piaget**. Rio deJaneiro: Zahar, 1969.

GARCÍA, Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, l998.

PERES, Giane. **Ler é o Melhor Remédio!** Disponível em: http://gppedagogia.blogspot.com/. Acesso em: 20 de Nov. de 2010.

NUNEZ, A. N. de A. Fracasso escolar e desamparo adquirido. **Psicologia: teoria e Pesquisa**,v.6, n.2, p.139-154, 1990.

PESSOTTI, I. **Ansiedade**. São Paulo: EPU, 1978.

PERRENUOD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora 1999.

SISTO, F. F. **Aprendizagem e mudanças cognitivas em crianças**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In ZACCUR, Edwiges. A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 2ª edição.

Letramento e Disgrafia:
repensando o ensino da língua escrita

Irla Ávila Paiva
Vitória Ramos de Sousa

Este artigo topicaliza a língua escrita, construído com base em teorizações de Street (1984), Heath (1982), Graff (1995), Kleiman (1995), Signorini (2006), Ferreiro e Teberosky (1985) e tem como tema a seguinte questão de pesquisa: Crianças com dificuldades de aprendizagem categorizam diferentemente portadores de texto correspondentes a usos sociais da escrita? O estudo teve como informantes da pesquisa cinco crianças com idade de 8 anos, distintos entre si precipuamente pela caracterização cultural da ambientação familiar. As crianças tiveram que categorizar cinco portadores de textos distintos, tendo como critério os eventos de letramento aos quais os portadores se prestavam. Os resultados apontam para diferenças substantivas no comportamento das crianças. Essas distinções, em sua maioria, motivadas por sua inserção em um contexto familiar de maior nível de letramento.

O tema deste são as relações entre configuração de esquemas cognitivos infantis no que tange textos escritos e inserção familiar da criança no que diz respeito a níveis de letramento. Os informantes são cinco crianças, dois meninos e três meninas que, apesar de viverem em um mesmo bairro e estudarem na mesma escola, estão expostas a diferentes níveis de letramento em razão do contexto familiar em que se encontram inseridos. Tais crianças evocam diferentes esquemas cognitivos para tratar dos mesmos portadores de textos, em usos socais da escrita que têm lugar na realidade cotidiana.

O objetivo do artigo é descrever, com base em Barton (1994), como *práticas de letramento* distintas justificam comportamentos diferenciados para *eventos de letramento,* repercutindo na configuração dos esquemas cognitivos infantis de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. As teorizações que ancoraram a discussão são clássicos como Street (1984), Heath (1982), Graff (1995), Kleiman (1995) e Howard (1987), paralelamente a discussões atuais de Signorini (1998; 2006), Rojo (2007) e Leme Britto (2003).

1. Letramento: Concepções e ressignificações dos usos sociais da escrita

A escrita, ainda que apenas recentemente tenha conquistado relativo *status* no âmbito dos estudos linguísticos, não foge às oscilações entre teorizações imanentes ao sistema em que se estrutura e teorizações voltadas para as relações sociais que potencialmente medeia.

> Trata-se [...] de se estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos, buscando não romper esse frágil fio que garante a visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos – sujeitos em suas práticas. (ROJO. 2007, p. 162)

Signorini (1998, p.101), a exemplo de outros estudiosos da área, advoga em favor da ruptura das fronteiras da Linguística no que diz respeito a uma visão disciplinar. A autora critica a tradição analítica que compartimenta o conhecimento e que zela para que não haja interpenetrações – cada ciência deve manter-se nos limites de seu objeto de conhecimento e de seu método. É preciso contemplar a mistura que tece o mundo, ou tecido inteiriço das naturezas – culturas isto é os elementos híbridos em que se entrelaçam o mundo dos objetos e o mundo dos sujeitos, agenciados (ou envolvidos) numa mesma trama ou rede através de um fio frágil.

A redefinição do conceito de *letramento* é compatível com esse movimento da linguística de aproximação, de imbricamento dialógico com outros campos das ciências. Estudiosos como Inês Signorini, Ângela Kleiman, Leda Tfouni e Magda Soares, entre outros, têm promovido interfaces com estudos de antropólogos como Brian Street e David Barton, e com etnógrafos como Shirley Heath, e têm socializado suas impressões sobre novos olhares junto dos usos sociais da escrita. Essa socialização vem contribuindo, por exemplo, na construção de respostas possíveis para a forma como sujeitos mais escolarizados ou menos escolarizados movem-se nas sociedades grafocêntricas atuais, apresentando alternativas para ressignificar a compreensão desse fenômeno. Leme Britto (2003), ao discutir o conceito de letramento, propõe um entendimento mais global para esse fenômeno.

> Segundo ele, é preciso [...] recolocar a questão do letramento em outros termos – não simplesmente como condição definida pelo que uma pessoa seria capaz de fazer usando a escrita, mas como os modos pelos quais os sujeitos e grupos sociais se inserem nas esferas públicas, se localizam nos espaços culturais e participam ou não dos benefícios dos avanços tecnológicos e econômicos (p.61 e 62).

Nesse campo de estudo é fundamental, por razões históricas e de proposições conceituais, referenciarmos a Heath (1982), Street (1984), Barton (1994) e Garf (1995), a despeito das considerações de Signorini (2006) sobre aura de iluminação emancipatória e modernização tecnocientífica de que eventualmente tenham se revestido de alguns desses estudos. Pesquisas empreendidas por esses teóricos, muitas delas de natureza etnográficas, evidenciaram o impacto da escrita em diferentes configurações culturais. Nesse processo, atenderam para as necessidades de analisar a atividade escrita à luz do papel e das funções que exerce em diferentes recortes sociais e culturais historicamente delimitados.

É possível inferir, com base nas considerações até aqui alinhavadas, que os usos sociais da escrita que se estabelecem em um entorno cultural tendem a contribuir para a caracterização de

tal entorno em sua configuração antropológica. As *práticas de letramento* distinguem-se nas diferentes comunidades, o que parece repercutir de modo efetivo na forma como as crianças, por exemplo, concebem os diferentes *eventos de letramento*, fazendo usos diferenciados da língua escrita interpretando de modo singular os usos de que tomam parte. O olhar sobre o comportamento infantil, sob esse enfoque, motivou esse estudo.

2. Letramento: Dificuldades de aprendizagem

A escrita é a *tecnologia do intelecto,* uma das maiores *invenções manuintelectuais* criadas pelo homem, como falam Teberosky e Tolchinsky. O homem escreve para registrar, comunicar, controlar, influir sobre a conduta do outro, produzir e não só reproduzir (copiar) e distanciar-se do produzido; para criar, combinar, elaborar textos, sob o ponto de vista estético (literatura).

A escrita pode ser um fator importante para que se estabeleça e se mantenha um dialeto como padrão, pois goza de prestígio. Graficamente representada, uma língua tem mais possibilidade de servir de modelo pela estabilidade que adquire devidamente registrada.

A escrita é mais cuidadosa que a fala e, portanto, mais permanente e torna mais evidente os problemas que se constituem distúrbios de grafia: *Disortografia* ou *Disgrafia*, sendo a segunda, foco do nosso estudo.

Disgráficas são aquelas crianças que apresentam dificuldades no ato motor da escrita, tornando a grafia praticamente indecifrável. Então, Disgrafia é a perturbação da escrita no que diz respeito ao traçado das letras e à disposição dos conjuntos gráficos no espaço utilizado. Relaciona se, portanto, a dificuldades motoras e espaciais.

Porém, é preciso entender que uma criança em processo de construção da escrita naturalmente apresenta dificuldades no traçado das letras, até dominá-lo corretamente. Durante esse período, o professor deverá orientar os alunos a realizarem adequadamente a escrita para evitar a permanência de traçados

incorretos e, consequentemente, a Disgrafia. Podemos apontar como causas prováveis da Disgrafia os distúrbios de motricidade ampla e, especialmente, fina, os distúrbios de coordenação visomotora, a deficiência da organização temporoespacial, os problemas de lateralidade e direcionalidade e o erro pedagógico.

De acordo com Moojen (1999) o lado do pequeno grupo de crianças que apresenta Transtornos de Aprendizagem decorrente de imaturidade do desenvolvimento e/ou disfunção psiconeurológicas, existe um grupo muito maior de crianças que apresenta baixo rendimento escolar em decorrência de fatores isolados ou em interação. As alterações apresentadas por esse contingente maior de alunos poderiam ser designadas como "dificuldades de aprendizagem". Participariam dessa conceituação os atrasos no desempenho escolar por falta de interesse, perturbação emocional, inadequação metodológica ou mudança no padrão de exigência da escola, ou seja, alterações evolutivas normais que foram consideradas no passado como alterações patológicas.

Pain (1981, apud por Rubinstein, 1996) considera a dificuldade para aprender como um sintoma, que cumpre uma função positiva tão integrativa como o aprender, e que pode ser determinado por:

1. Fatores orgânicos: relacionados com aspectos do funcionamento anatômico, como o funcionamento dos órgãos dos sentidos e do sistema nervoso central;

2. Fatores específicos: relacionados às dificuldades específicas do indivíduo, os quais não são passíveis de constatação orgânica, mas que se manifestam na área da linguagem ou na organização espacial e temporal, dentre outros;

3. Fatores psicógenos: é necessário que se faça a distinção entre dificuldades de aprendizagem decorrentes de um sintoma ou de uma inibição. Quando relacionado ao um sintoma, o não aprender possui um significado inconsciente; quando relacionado a uma inibição, trata-se de uma retração intelectual do ego, ocorrendo uma diminuição das funções cognitivas que acaba por acarretar os problemas para aprender;

4. Fatores ambientais: relacionados às condições objetivas ambientais que podem favorecer ou não a aprendizagem do indivíduo.

Fernández (1991) também considera as dificuldades de aprendizagem como sintomas ou "fraturas" no processo de aprendizagem, onde necessariamente estão em jogo quatro níveis: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. A dificuldade para aprender, segundo a autora, seria o resultado da anulação das capacidades e do bloqueamento das possibilidades de aprendizagem de um indivíduo e, a fim de ilustrar essa condição, utiliza o termo *inteligência aprisionada*. Para a autora, a origem das dificuldades ou problemas de aprendizagem não se relaciona apenas à estrutura individual da criança, mas também à estrutura familiar a que a criança está vinculada. As dificuldades de aprendizagem estariam relacionadas às seguintes causas:

1. Causas externas à estrutura familiar e individual: originariam o problema de aprendizagem reativo, a qual afeta o aprender, mas não aprisiona a inteligência e, geralmente, surge do confronto entre o aluno e a instituição;

2. Causas internas à estrutura familiar e individual: originariam o problema considerado como sintoma e inibição, afetando a dinâmica de articulações necessárias entre organismo, corpo, inteligência e desejo, causando o desejo inconsciente de não conhecer e, portanto, de não aprender;

3. Modalidades de pensamento derivadas de uma estrutura psicótica, as quais ocorrem em menor número de casos;

4. Fatores de deficiência orgânica: em casos mais raros.

Portanto, somente na integração das articulações do organismo, corpo, inteligência e desejo é que a aprendizagem pode ocorrer e se adquire o saber. Aprendizagem faz parte de um processo de crescimento em que o sujeito deve estar mobilizado positivamente, desejante por crescer e dominar novas instâncias do saber. É necessário prazer em saber, conhecer, dominar um objeto e utilizá-lo na prática.

Portanto, desejo e aprendizagem, aspectos respectivamente afetivo e intelectual, consistem em condições essenciais para aprendê-lo. A aprendizagem e seus desvios, para Fernández, compreendem não somente a elaboração objetivante, como também a elaboração subjetivante, as quais estão relacionadas às experiências pessoais, aos intercâmbios afetivos e emocionais, recordações e fantasias.

Segundo a autora, existem inúmeros fatores que podem desencadear uma dificuldade ou um distúrbio de aprendizagem. São condicionamentos fundamentais à constituição do ser biopsicossocial:

FATORES ORGÂNICOS - Saúde física deficiente, falta de integridade neurológica (sistema nervoso doentio) alimentação inadequada, etc.

FATORES PSICOLÓGICOS - Inibição, fantasia, ansiedade, angústia, inadequação à realidade, sentimento generalizado de rejeição.

FATORES AMBIENTAIS - O tipo de educação familiar, o grau de estimulação que a criança recebeu desde os primeiros dias de vida, a influência dos meios de comunicação, etc. Muitas crianças são identificadas como portadoras de problemas de aprendizagem quando não realizam o que se espera de uma programação de ensino. Na verdade, quando o ato de aprender se apresenta como problemático, é preciso uma avaliação mais abrangente e minuciosa. O professor não pode se esquecer de que o aluno é um ser social com cultura, linguagem e valores específicos aos quais ele deve estar sempre atento, inclusive para evitar que seus próprios valores impeçam-no de auxiliar a criança em seu processo de aprender. A criança é um todo e, quando apresenta dificuldades de aprendizagem, precisa ser avaliada em seus vários aspectos.

3. O comportamento de crianças com dificuldades de aprendizagem diante da/com a escrita

O estudo a ser descrito nesta seção foi realizado pela a autora deste artigo, aluna do Curso de Especialização em Dificuldades de

Aprendizagem em fase de formação. Trata-se de uma abordagem na seguinte problemática: Crianças com dificuldades de aprendizagem inserida em contextos familiares distintos no que diz respeito à categorização de diferentes portadores de textos aos usos sociais específicos na escrita.

A realização do estudo envolveu como informantes cincos crianças, dois meninos e três meninas de oito anos de idade, moradores do distrito de Taperuaba, município de Sobral - CE.

Um dos meninos aqui referido como DA é o segundo dentre quatro filhos de pais cuja escolaridade corresponde a 4ª série, atual 5º ano do Ensino Fundamental. A mãe é doméstica, o pai é frentista em um posto de combustível. Essa criança mantém pouco contato com eventos de letramento típicos de grupos escolarizados. Não dispõe de acessos a variados recursos tecnológicos e tampouco a contato intenso com livros e revistas fora da escola.

WE – É o último filho dentre quatro de pais não escolarizados. A mãe é doméstica e o pai é agricultor. Os irmãos são escolarizados, porém não dispõem de recursos tecnológicos, mas tem acesso a livros e revistas.

VI - É a última filha dentre nove filhos, cujos pais são analfabetos e apenas um irmão é escolarizado. O pai é agricultor e a mãe é bordadeira. VI vive em constante contato com os recursos tecnológicos, livros e revistas, uma vez que dispões desses em casa e na escola..

CA – É a segunda filha de dois, cuja escolarização dos pais corresponde a 4ª série, atual, 5º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ens. Médio. A mãe é dona de casa e o pai é agricultor. Vivem em contato direto com os eventos portadores de textos, com os recursos tecnológicos.

EM – Filha única de pais escolarizados, a mãe é agente de saúde e tem nível superior, o pai tem o Ensino Médio, é

comerciante. EM tem acesso constante a eventos de prática de letramento, aos recursos tecnológicos.

São crianças que vivem em um mesmo bairro, frequentam a mesma escola, a mesma classe, e que apresentam disparidades de aprendizagem e socioeconômicas, considerando as dificuldades de aprendizagem e a empregabilidade dos pais, caracterizada por ocupações de menor valorização econômica e não requerem maior nível de escolarização.

A coleta de dados constitui em entrevista informal e foi realizada com cada criança em diferentes horários em um mesmo local, para que não houvesse discussão entre elas das repostas dadas por ocasião da interação e também para que, estando submetidas a uma atividade individual se sentissem à vontade para dizer o que lhe aprouvesse.

Primeiramente foi mostrado a cada criança um conjunto de portadores de texto constituído por: bilhete de passagem, rótulo de refrigerante, cartão de crédito, cartão telefônico e jornal. Em seguida, cada criança individualmente foi questionada a respeito do que sabia sobre cada portador de texto, um de cada vez: Para o que servia? Como era usado? Se alguém na família fazia uso? Em que circunstâncias?

A entrevista informal foi norteada de acordo com o parágrafo descrito anteriormente; as respostas foram gravadas e analisadas pela pesquisadora. Como as crianças faziam parte do círculo de relações da autora, o processo interacional foi facilitado. Por ocasião da interação VI mostrou-se mais segura em suas respostas em relação às outras crianças, mesmo nomeando um dos portadores apenas por um nome de fantasia. EM, em relação a VI, também apresentou segurança em suas respostas. Os demais revelaram - se confusos em suas respostas, titubeando em vários delas.

O primeiro portador de texto apresentado foi um bilhete de passagem e a cada criança foi pedido para atribuir sentidos a esse portador. EM – enunciou: "É uma passagem, para Sobral", não tinha visto anteriormente. Para o mesmo portador, VI – Disse: "É

uma passagem". Costuma usar para viajar para Sobral e Fortaleza. CA – "É uma passagem para ir pra Sobral". Já usou para viajar para Sobral e Fortaleza. DA –" É quando a gente vai pra Sobral, a gente dá o dinheiro a ele e ele (referindo – se ao trocador) dá o papel. WE - "Não sei". Não conseguiu identificar e nem atribuir um significado ao portador.

O segundo portador foi um Cartão de Crédito. EM – Disse com segurança que era um cartão de crédito. Já VI – nomeou como um cartão – postal. "Meu pai usa para viajar". CA – "É um cartão..." Ela hesita. "Humm... esqueci, meu pai usa." DA – diz: "É um cartão de banco. Para tirar dinheiro". WE - Primeiro disse não conhecer, depois hesita e diz ser um cartão pra tirar dinheiro.

O terceiro portador foi um rótulo de refrigerante. EM – Nomeou como um rótulo de Delrio e disse usar com muita frequência. VI – Diz "É uma Delrio, é um guaraná, um rótulo". Usa diariamente. CA – "É um rótulo de guaraná Delrio", e usa muitas vezes. DA - "É um saco de refrigerante", disse usar algumas vezes". WE - "Papel de refrigerante", e leu com dificuldade o portador.

O quarto portador foi um jornal. EM – disse ser um jornal, nele encontra notícias, e na sua casa ninguém ler, mas seus tios em Fortaleza lêem o Diário. VI - disse ser um jornal e nele encontra notícias e que seu irmão costuma ler, pois às vezes tem na sua casa. CA - disse ser um jornal e nele encontra notícias e na sua casa só o pai costuma ler. DA – "É um jornal, meu pai ganha quando vai pra Sobral". É possível perceber que DA conhece o jornal pelo contato que raramente o pai tem comprovando a falta de convívio diário com esse evento portador de texto. WE – "Eu mim esqueci, mas na escola dão um *negocinho* desse aqui". Comprova-se pela fala de WE que o mesmo só tem contato com esse portador na escola e que mesmo assim não consegue nomeá-lo, tampouco atribuir uma finalidade.

Durante as entrevistas, ficou evidente a expressiva diferenciação entre as capacidades de verbalização do real abstraído. Isso, mais uma vez, remete às considerações de Street (1984) sobre a influência da escrita no desenvolvimento de habilidades de verbalização do pensamento abstrato; Remete,

ainda, a Kleiman (1995, p.27) para quem "[...] maior capacidade para verbalizar o conhecimento e os processos envolvidos numa tarefa é consequência de uma prática privilegiada na escola, que valoriza não apenas o sabe, mas o *saber dizer*".

Assim, entendemos que a questão central não sejam maiores ou menores limitações cognitivas e/ou econômicas a prover, dado que ambas as famílias convivem no mesmo entorno social, mas posturas culturais e formação escolar.

Considerações finais

Na pesquisa realizada, focalizando o conceito de letramento voltado para crianças com dificuldades de aprendizagem em escrita tendo como foco a categorização dos usos da escrita com base no entorno social, foi possível focalizar a importância que o meio social e familiar exerce na ampliação dos esquemas cognitivos da criança em relação aos diversos usos da escrita em sua função social.

Os estudos sobre letramento já não pressupõem efeitos universais, mas efeitos correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usam a escrita.

Os resultados do estudo revelam que a cultura e o meio familiar em que as crianças em questão estão inseridas são significativos na configuração de diferentes práticas de letramento. Visto que a inclusão em um ambiente de maior ou menor nível de letramento parece viabilizar a criança a identificação mais ou menos precisa de portadores de texto pertencentes a interações sociais distintas.

Um mesmo evento de letramento pode ganhar contornos diferentes dependendo das práticas sob as quais estiver empreendido. A inclusão em uma ambientação familiar de maior nível de letramento parece facultar à criança com dificuldade de aprendizagem a ampliação de esquemas cognitivos, viabilizando a identificação mais precisa de portadores de textos pertencentes a eventos de letramento específicos.

Referências

BARTON, D. **Literacy** – an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackweel, 1994.

FERNÁNDEZ. A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** – Em três artigos que se completam. 47. Ed. São Paulo: Cortez, 2006 [1992].

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, p. 49-76.

HOWARD, R. W. **Concepts and schemata**. Philadelphia: PA / Cassel, 1987.

KLEIMAN, Angela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In:_______. (Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEME BRITTO, Luiz Percival. **Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação**. In: MARTINS, Vicente. Dificuldades Específicas na Aprendizagem da escrita: As Disgrafia. SOBRAL: PROERD/UVA, 2009.

MOOJEN, S. **Dificuldades ou transtornos de aprendizagem?** In: Rubinstein, E. (Org.). Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin – ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. **Anais do IV simpósio internacional de estudos e gêneros textuais**. Tubarão/SC, agosto de 2007. p. 1761-1775.

RUBISTEIN, E. **A especificidade do diagnóstico psicopedagógico**. In: SISTO, F. et al. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguistica Aplicada contemporânea. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma lingüística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 169-189.

SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguistica Aplicada**: perspectivas. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

O processo de aquisição da escrita: dificuldades a serem superadas

Vandivalda Monte Lira
Adriana Campani

Este artigo discutirá de forma breve os pressupostos teóricos do processo de aquisição da escrita e suas três correntes de pensamentos, a tradicional ou racionalidade técnica, a empirista e a construtivista ou interacionista. Como acontece segundo a corrente tradicional, a criança adquire a escrita de forma mecânica, fundamentada na racionalidade técnica, na interação entre o sujeito e o objeto onde ambos se transformam e no construtivismo com a vivência do uso da escrita e as etapas da aprendizagem. As dificuldades do processo de aquisição da escrita que corresponde a disgrafia: estimulação visual da palavra impressa pelo traçado das letras, a disortografia: a criança faz troca de letras e outra dificuldade comum durante a primeira e a segunda série do ensino fundamental é colocar no plano motor o que captou no plano visual, as regularidades contextuais, a hipercorreção, as irregularidades da língua, segmentação do texto de forma correta e organizada, a caligrafia e suas diferentes formas no uso da função ortográfica. A superação das dificuldades que consistem em conhecimento prévio, variações linguísticas, programação de atividades, conhecimento dos quatro níveis da ortografia, organização de um dicionário pessoal (computador, textos variados e outros que serão estudados). A nossa realidade educacional manifesta essas dificuldades que servem de experiência e norteia os pesquisadores, a escola, na clareza dos erros e acertos do fazer pedagógico dentro de uma lógica de resultados apurados na prática metodológica e estudos partilhados

com a vivência e convivência dos problemas que se apresentam no contexto social, cultural e pessoal, dificultando o ensino de aprendizagem qualificado.

A fundamentação desse estudo sobre o processo de aquisição da escrita e as dificuldades pela qual as crianças passam nas primeiras séries do ensino fundamental traz reflexões e análises sobre a língua escrita.

É possível perceber como as crianças lidam com suas dificuldades e meios para superá-las, processo esse que acontece por etapas de aprendizagem, envolvendo desafios, permanente no uso funcional da escrita.

A necessidade de informação contribui para estudo mais pertinentes aos anseios do educando, colaborando com a prática e métodos utilizados na construção desse processo estimulando avanços significativos no aprendizado. Espera-se que esta pesquisa seja mais uma entre tantas que venham colaborar com o desempenho e reconhecimento de valores que é o ensino – aprendizagem na vida de uma criança.

2. O processo de aquisição da escrita

Nesse tópico iremos discutir de forma breve, porém com propriedade, as crenças e pressupostos teóricos que nortearam as pesquisas sobre a aquisição da escrita, comparando dessa forma três correntes de pensamentos: a tradicional ou racionalidade técnica, a empirista e a construtiva ou interacionista.

Segundo a corrente tradicional ou racionalismo, a criança adquire a escrita através de forma mecânica fundamentada na racionalidade técnica que se preocupa com a forma, ou seja, quais os métodos ou técnicas utilizar, ao invés de se preocupar como o aluno aprende e qual o significado da escrita no seu contexto social (BRITO, 2007).

Compreendem também, que a aprendizagem acontece com a interação do sujeito e o objeto onde ambos se transformam, e assim sendo, o conhecimento depende tanto do cognitivo do sujeito como da

relação com o ambiente. Nessa troca a escrita acontece num processo evolutivo de conhecimento e compreensão do seu uso funcional.

Segundo a corrente de construtivismo a construção desse objeto busca saber as concepções da língua escrita da criança antes de iniciar o processo escolar. A escrita não é considerada um instrumento de aprendizagem escolar, mas com um produto cultural com possibilidade de exploração no contexto e uso de funções que lhe são inerentes numa sociedade letrada.

A criança na vivência do uso da escrita, percebendo que se escreve para comunicar alguma coisa, para registrar informações, a escola tem responsabilidade de dar espaço a essa escrita de forma mais dinâmica e que seja construída de acordo com o ritmo diferente de alfabetismo.

O aprendizado da escrita na escola coloca a criança diante de alguns dilemas referente à natureza desse objeto cultural, a própria escrita, como por exemplo, a representação gráfica de palavras, segmentação, organização espacial e hipóteses construídas de que a criança escreve como fala, o que não significa que não ofereça uma contribuição de reflexão dessa prática (FERREIRO E TREBOSKY, 1999).

Entendo que a prática e o fazer têm a ver com o fazer cotidiano, a ação pedagógica, as opiniões, os valores, enfim o que é feito na sala de aula com relação ao conhecimento da criança no seu processo de aquisição da escrita, o que ela sabe e o que ela não sabe, mas tem condições de fazer com ajuda, com interferência do adulto, o professor vai atuar contribuindo com o ensino, o aprendizado (FERREIRO,1999).

As etapas da aprendizagem consistem no pré-silábico, silábico e silábico-alfabético, nessas etapas a criança não entende que a escrita representa a fala e utilizam-se desenhos, símbolos, traços e rabiscos, no segundo momento interpreta a letra da sua maneira e faz correspondência entre sílabas com a fala terminando por identificação de algumas sílabas, e alfabética, dominando o valor das letras, sentindo a necessidade de acrescentar mais letras do que utiliza, o

professor não conhecedor desse assunto, acredita que o aluno tenha regredido e na verdade ele está bem próximo da escrita convencional.

Na tentativa da criança dar sentido a reprodução dos traços e rabiscos, embora semelhantes, elas só podem interpretar a sua própria escrita e não a dos outros. Fazendo hipótese de que a escrita é do tamanho do objeto. Na segunda hipótese ela já respeita a quantidade de letras e a variedade entre elas, surgindo outras hipóteses, silábica e alfabética. O conflito se estabelece entre a exigência interna da própria criança, então ela começa a perceber que escrever é representar as partes sonoras das palavras, ainda que não o faça corretamente, essa transição faz com que chegue o estágio da escrita alfabética.

2.1 As principais dificuldades na aquisição da escrita

A criança disgráfica tem dificuldade de passar para a escrita o estímulo visual da palavra impressa, pelo lento traçado das letras que em geral ilegíveis, o que não significa portadora de defeito visual, motor, e tampouco tenha comprometimento intelectual ou neurológico. Ela não consegue idealizar no plano motor o que captou no plano visual.

Com relação à disortografia, a criança faz trocas ortográficas e confusão de letras. As trocas são normais durante a primeira e a segunda série do ensino fundamental, porque a relação entre as palavras impressas e os sons ainda não estão totalmente dominados. Os professores devem avaliar as dificuldades ortográficas de seus alunos, principalmente por aqueles que trocam letras ou sílabas de palavras já conhecidas ou trabalhadas.

Com base nos estudos de Carraher (1998), Morais (2000; 2003) e Cagliari (1995) os erros são comuns no texto das crianças, elas trocam letras que possuem alguma semelhança fonética, tem dificuldade no uso de marcadores de nasalização, ele pode omitir, trocar ou usar de modo não-convencional os marcadores. Outra dificuldade é com as regularidades contextuais, ao escrever não leva consideração o contexto, ou seja, a posição de letra na palavra.

Temos também a dificuldade na escrita das regularidades morfossintáticas, na marcação de acertos gráficos, de sílabas complexas, de segmentação, modifica a palavra. A criança erra por vão levar em consideração os aspectos morfossintático da língua que rege a grafia da palavra, na marcação ela emite o acento ou acentua de forma indevida, nas silabas complexas encontra dificuldade na que foge do padrão consoante-vogal e aumenta, nos encontros consonantais, dígrafos ou sílabas travadas. Na segmentação que podem agrupar individualmente ou desembaraçar as palavras.

Na modificação da criança, omite, adiciona ou desloca letras, dificultando a compreensão, no erro por referência a fala, tenta reproduzir em sua escrita a palavra da mesma forma que esta pronunciada. Exemplo: *ispanto* (espanto). Outra dificuldade na escrita são as irregularidades da língua, que está ligada a sua origem, envolvendo, portanto, alguma forma de memorização, a criança erra por optar por uma letra que não é a forma convencional de grafar a palavra.

Os erros por hipercorreção correspondem a outra dificuldade da criança ao começar a distinguir entre língua falada e língua escrita, começa a se corrigir, nesse processo pode fazer generalização indevida para contextos,na troca de letras por semelhança na grafia a criança troca uma letra por outra que possui semelhança. Exemplo: *mome* (nome), *geriam* (queriam). Outra interessante é a omissão de letra sem motivo aparente. Exemplo: *dis* (disse).

A segmentação do texto em palavras, a escrita correta, segmentar o texto em frases, fazer uso do ponto e da letra maiúscula de forma correta, organizar em parágrafos, usar pontuação na passagem entre discurso indireto e direto e diálogos de forma compreensível são algumas dificuldades, não só na sua forma de escrever, mas para quem lê.

O importante é que as crianças transcrevam suas habilidades falantes para o papel, o ato de escrever desenvolve sãs habilidades e seus erros são construtivos ao entender o valor da escrita, mesmo sendo sua atividade nova, com descobertas constantes na sua

forma de ser, esses obstáculos são vencidos no passo a passo do ensino /aprendizado.

As diferenças entre a visão tradicional e interacionista é vista como um processo reprodutivo, baseado em treino e memorização, ou seja, de forma mecânica, em que a criança no uso das atividades faziam cópias e ditados para memorizar a grafia correta das palavras.Na visão interacionista a criança tem papel ativo nesse processo de aprendizado,ela interage com o objeto dependendo do seu conhecimento,tanto do cognitivo como da relação entre ambos.

Na disgrafia os tipos de dificuldade começam a partir da falta de capacidade de firmar um lápis ou rabiscar uma linha. As tentativas de escrita levam a fazer traços ondulados contínuos parecidos com emes em cursiva,ou uma série de círculos ou linhas verticais.As crianças têm dificuldade de colocar no papel o que visualizam nas atividades propostas na sala de aula, passando por todo um processo educacional até chegar na forma gráfica e uso funcional da língua escrita.

2.2. Os tipos de erros ortográficos

- Trocas entre letras com sons foneticamente semelhantes, as trocas mais comuns são os fonemas sonoros (b,d,g,v) pelos surdos (p,t,k,f).
- Dificuldade no uso de marcadores de nasalização, a criança pode trocar ou usar de modo não convencional. Exemplo: demte (dente)
- Dificuldade com as regularidades contextuais - criança ao escrever não leva em consideração a posição da letra na palavra, para escolher a letra ou dígrafo que representa o fonema.
- Dificuldade na escrita das regularidades morfossintáticas - erra por não levar em consideração os aspectos morfossintáticos da língua que regem a grafia da palavra. Exemplo:acharão (acharam).
- A marcação de acentos gráficos – a criança omite ou acentua de forma indevida.
- Erros de segmentação – as palavras são agrupadas indevidamente (hipossegmentação) ou desmembrar

(hipersegmentação). Exemplo: (si chama) se chamava, em controu (encontrou).

- Dificuldades na escrita de sílabas complexas – as que fogem do padrão consoante-vogal, e pode aumentar com os encontros consonantais, dígrafos ou sílabas travadas. Exemplo: sempe (sempre).
- Modificações na palavra – omite, adiciona ou desloca letras. Exemplo: espe (sempre), entarro (entraram)
- Erros por referência à fala – as relações entre as letras e fonemas são conhecidas de maneira biuvívoca , a criança erra ao tentar reproduzir em sua escrita a palavra da mesma forma como esta é pronunciada. Exemplo: minina (menina).
- Dificuldade na escrita das irregularidades da língua – a motivação da escrita esta ligada a sua origem, ela erra por não optar por uma letra que não é a forma convencional de grafar. Exemplo: Paes (pais)
- Erros por hipercorreção – a distinção entre língua fala e língua escrita leva a criança a se corrigir.
- Troca de letras por semelhança na grafia – troca uma letra por outra com semelhança. Exemplo: mome (nome), geriam (queriam).
- Omissão de letra – omite sem motivo aparente. Exemplo: dis (disse), digitalido (digitalizado).

A criança terá que refletir sobre a língua escrita a fim de compreender seus aspectos: fonológicos, morfológicos, sintáticos, semântico pragmáticos. Percebendo que não escrevemos da mesma forma que pronunciamos a palavra.

2.3. Como superar as dificuldades na aquisição da escrita

Inicialmente pelo conhecimento prévio dos alunos, sobre o que eles sabem, incentivando – os a escreverem seus próprios textos de maneira espontânea, o professor pode ajudar transcrevendo histórias contadas por eles, lê livro de literatura infantil, jornais, revistas, cartas bilhetes, avisos, enfim textos variados para que possam conhecer e usar a escrita com o assunto do seu interesse.

Outro aspecto importante são as variações linguísticas que levam o aluno ser chamado atenção por seus erros de ortografias, desviando sua atenção e destruindo seu discurso linguístico do texto. A criança precisa ser orientada sobre as diferenças sociocultural sem perder o foco de sua escrita individual, compreendendo claramente a função da ortografia e facilitando a comunicação por meio da normatização da grafia.

Programar atividades que lhes facilitem a adequação de sua escrita às conversões gráficas de forma mais específicas, o que não significa, que o professor não deve corrigir, e sim que corrija sem grandes estardalhaço, mostrando a forma mais correta, como pedir a criança que leia o que escreve, dando-se conta do seu próprio erro, vindo a corrigir ou ensinar o uso do dicionário para tirar duvidas que venham a surgir.

Organizar um dicionário com as palavras consideradas difíceis pela criança, se ela estuda usando o computador criar um banco de dados ilustrado para melhor acesso. Estimular sempre a leitura de textos variados, contação de histórias para que as ideias sejam grafadas de modo correto numa produção independente, tendo em mente que ao escrever estará se comunicando.

Escrita corresponde pelo menos quatro dimensões, o nível da ortografia (letra), da palavra (ortografia), da sintaxe (frase) e do texto (semântica e pragmática). Os dois primeiros devem ser aprendidos de forma automática ao ponto de parar para consultar o dicionário, a prática de caligrafia, ditado, cópia ultrapassa os desafios mecânicos dentro de uma complexidade cada vez maior, consistindo em ajudar- lo escrever com objetivo.

A escrita tem sua progressão e está relacionada com a vida real de cada um, as atividades desenvolvidas devem fazer o aluno acreditar na sua potencialidade e capacidade de aprender a escrita real e concreta lhe permitindo pensar ao produzir e entender a linguagem escrita de maneira flexível ao ponto de formular procedimentos diversos na construção desse saber.

Deve ser uma atividade que desperte interesse e atenção, partindo da escrita de pequenos textos reportando coisas do seu

cotidiano que lhe traga prazer não desestimulando diante das dificuldades ortográficas. É necessário que o professor selecione material que oportunize e possibilite descobertas para resolver os desafios que se apresentam na organização textual.

O professor preocupado com o aprendizado faz um acompanhamento diário, tendo mais facilidade de descobrir os anseios e angústias dos alunos, ajudá-los os a superar suas pendências, apresentado no momento deixando claro que outras iram surgir, que eles nunca devem desistir de seus objetivos e que encontraram suporte sempre que necessário.

A criança precisa saber que não está só, e é papel da escola encaminhá-la, está presente no dia-a-dia do seu desenvolvimento concedendo o espaço que permita pensar, organizar e atuar dentro dos seus limites, possibilidades, habilidades e descobertas que lhe permita também errar e com eles acertar.

Acreditando no seu potencial e capacidade de realizar uma escrita satisfatória no decorrer dos seus estudos.

Considerações finais

A concretização deste artigo reafirma o nosso comportamento com a educação.O quanto precisamos estudar, pesquisar,observar e praticar nossas ações, estaremos sempre diante de um desafio novo, com possibilidades de erros e acertos se não estivermos o cuidado de enxergar a extensão do problema.problema este que não se resume só a criança, a família, a escola ou ao professor e sim uma série de fatores.

É possível perceber os conflitos e angústia das crianças, angustia que também é nossa quando nos sentimos impotentes dentro da sala de aula. É necessário repensarmos as ideias, metodologias e dispormos de perspectivas mediadoras, tomando os alunos como um ser social que apropria da condição de pensante e criador também dos seus métodos de aprendizagem, para abrir espaços ao seu desenvolvimento.

No processo de aquisição da escrita a dinâmica e condição dessa prática é importante na espontaneidade da criança para compreender a escrita que implica em interpretar os erros ortográficos.

Referências

BASSO, Puntel Fabiane, BOLZAN, Dóris pires Vargas. **Leitura e escrita**: uma nova perspectiva da ortografia e da consciência fonológica no processo de alfabetização.

BRITO, Antonia Edna. **Prática pedagógica alfabetizadora**: aquisição da língua escrita como processo sociocultural. Revista Iberoamericana de Educación, 2007.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 6 ed. São Paulo, Scipione: 1995.

_______. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo, Scipione: 2004.

CAMPANI, Adriana. **Métodos de Leitura, Escrita e Ortografia**.

CARRAHER, T. N. (1985). Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicologia**: teoria e pesquisa, v. 1, n 3, p. 269-285.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GÜTSCHOW, Cláudia Regina Danelon. **A aquisição da leitura e da escrita**. http://www.profala.com/arteducesp47.htm

MENDONÇA, Edinalva Sidronêz de. **Estudo das Dificuldades de aprendizagem na Leitura e Escrita no segundo ciclo do Ensino Fundamental no Município de Lagoa salgada** – RN.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SMEC. Coordenação de Ensino e Apoio Pedagógico – CENAP **Pressupostos de Emilia Ferreiro na Prática Escolar da Aquisição**. As contribuições de Ferreiro e Teberosky. Espaço Pedagógico Virtual: Teias de Conhecimentos e Saberes. http://psicopedagogia educacao.blogspot.com/2010.

Os aspectos disléxicos que diretamente implicam nos processos de disgrafias

Reginelane Rodrigues Pereira
Vitória Ramos de Sousa

Este artigo pretende apresentar os aspectos disléxicos que diretamente implicam no processo de disgrafias verificados em alunos das séries iniciais do ensino fundamental, em especial no estudo individual de um determinado caso no segundo ano do ensino fundamental. O estudo está baseado em fundamentos teóricos que se propõem a esclarecer e fundamentar a pesquisa científica. A pesquisa procura apresentar uma definição geral das dificuldades e de aprendizagem, além de fazer uma relação implicação entre leitura e escrita, até a análise de caso. Vários são os fatores implicadores no processo de escrita dos alunos, e principalmente as dificuldades de aprendizagem relacionadas às dislexias, como elemento fundamental na produção textual. A leitura e a escrita se tornam fatores proporcionalmente interligados e preponderantes para a autonomia do ser enquanto atuante social, devido a isso, há de se ter um olhar voltado para correção ou minimização dos efeitos causados por tais transtornos de aprendizagem.

Os problemas apresentados no contexto educacional em relação a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem dentro do estudo linguístico, tanto em relação à leitura quanto a escrita. Isso é apenas uma consequência de todo o processo estudantil dos discentes que nos momentos iniciais de sua formação apresentaram algum distúrbio de aprendizagem possibilitando o atual panorama da educação.

Ao longo do tempo muito se descobriu em relação a esse paradigma de aprendizagem que pode ser responsabilizado a

todos que tiveram contato com a criança ainda em sua fase de formação de conhecimentos de leitura e escrita. Os estudos mostram que as dificuldades de aprendizagem podem ser detectadas tanto no início da formação quanto na atual fase do estudante, sendo esta compreendida até a educação básica.

A intenção deste estudo é fazer compreender melhor como acontece o processo de aquisição da escrita, enfatizando que a criança constrói e reconstrói a sua escrita. Precisamos inicialmente entender como ocorre esse processo de forma adequada. Então este ocorre a partir do momento em que a criança passa a entender e construir o significado da função e sua representatividade no meio social, percebendo o quanto é valiosa a aquisição da escrita.

A investigação e pesquisa possibilitaram uma visão geral da situação apresentada, contribuindo de certa forma para uma prática voltada para diminuir os impactos causados aos estudantes que estão inseridos no contexto das dificuldades de aprendizagem. Somente a partir de um diagnóstico dos grupos envolvidos é que se pode pensar um novo agir e uma nova ação pedagógica que venha a atender as necessidades apresentadas pelos discentes.

1. Diversas visões do paradigma das dificuldades de aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem definidas como dislexia[1], disgrafia[2] e disortografia[3] são problemas específicos para a aprendizagem, que ocorrem com crianças que não conseguem um

---

[1]Incapacidade de compreensão do que se lê devido à lesão do sistema nervoso, condição em a leitura causa fadiga e sensações desagradáveis às pessoas. (HONORA, 2009, p.32)

[2] É caracterizada por problemas com a linguagem escrita, dificuldades de comunicar ideia e demonstrar conhecimento, por meio desse canal de comunicação específico. (HONORA, 2009, p.45)

[3] No campo da Psicolinguística disortografia é a dificuldade no aprendizado das regras ortográficas, associada à dislexia na ausência de qualquer deficiência intelectual. (MARTINS, 2008, p.3)

grau de desenvolvimento escolar compatível com sua capacidade cognitiva e que acabam acarretando problemas ainda maiores em relação a sua aprendizagem nas futuras séries escolares.

Segundo Martins (2008, p.1) há entre os ramos da Linguística[4], a chamada Linguística Educacional ou Pedagógica que irá se preocupar especificamente com esses casos, procurando investigar, descobrir e aplicar formas descritivas, teorias e métodos linguísticos para se chegar ao processo de ensino-aprendizagem na língua materna, em escolas ou outros ambientes de ensino. O foco é a leitura e a escrita e as variantes da língua, tanto no aspecto oral quanto escrito, além da utilização da gramática como ferramenta de auxílio ao processo citado.

Na perspectiva da Psicolinguística ou Neurolinguística, dificuldades de aprendizagem são transtornos da aprendizagem que compreendem uma inabilidade específica, como a leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento.

> Na visão da linguística educacional a dificuldade de aprendizagem na leitura, escrita e ortografia não implicaria necessariamente um transtorno. Do outro lado, quando vemos esse fenômeno linguístico como transtorno, estamos avaliando a partir de um "conjunto de sinais sintomatológicos que provam uma série de perturbações no aprender da criança, interferindo no processo de aquisição e manutenção de informações de uma forma acentuada" (MARTINS, 2008, p.4)

Ainda na educação infantil as crianças insensíveis às rimas, por exemplo, tendem a apresentar ou apresentarão em geral dificuldades em decodificar os textos escritos no ensino fundamental. A alfabetização em leitura deve ser vista com uma habilidade a ser adquirida e construída (não inata) pela própria criança ainda em idade escolar para decifração dos signos (letras, diacríticos, sinais de pontuação, números, etc.) que traduzem a fala.

[4]Ciência que se preocupa com o estudo da Linguagem.

A alfabetização ou letramento[5] é a primeira fase de acesso ao código, a língua escrita.

A decodificação leitora é a capacidade que temos como escritores ou leitores de uma língua para identificarmos um signo gráfico[6] por um nome ou por um som. Esta capacidade ou competência linguística consiste no reconhecimento das letras ou signos gráficos e na tradução dos signos para a linguagem oral ou para outro sistema de signo.

> A decodificação seria o primeiro passo para aquisição de leitura, dando início pelo conhecimento do código da língua – o alfabeto, para isso é necessário que o docente leve o aluno: (1) ter conhecimento alfabético informativo e histórico (origem das letras) do conjunto dos signos gráficos de um sistema de escrita, dispostos em ordem convencionalmente estabelecida; (2) compreender que o alfabeto de uma língua, linguisticamente, um conjunto de signos usados para representar graficamente os sons da fala (fonemas). (MARTINS: 2008, p.6)

Já de posse dessa decodificação o momento agora requer que o aluno seja um usuário da leitura, podendo ele ser atuante nos diversos gêneros do discurso[7] através da busca e aquisição da compreensão leitora.

> A compreensão de leitura é a captação do sentido ou conteúdo das mensagens escritas. Sua aprendizagem se dá através do domínio progressivo de textos escritos cada vez mais complexos. (ALLIENDE: 1987, p.27)

Para Martins (2008, p.7) a Psicolinguística, ramo interdisciplinar da Psicologia Cognitiva e da Linguística Aplicada,

---

[5]Prática surgida a partir dos anos 80 que é o conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito.

[6]Qualquer tipo de sinal expresso que representa algum elemento da comunicação, a princípio estaria relacionado ao alfabeto da língua.

[7]Os gêneros como elemento do estudo da linguística alarga a capacidade de compreensão da comunicação, algo primordial da linguística enquanto ciência. Eles são a essência da prática da linguagem, não se entenda aqui, estudo dos gêneros literários, mas os gêneros do discurso que se envolvem em qualquer situação social de comunicação. (BAKTHIN apud MEURER, 2005, p.155)

considera a leitura como uma habilidade complexa, na qual intervém uma série de processos cognitivo-linguísticos de distintos níveis, cujo início é um estímulo visual e cujo final deve ser a decodificação do mesmo e sua compreensão.

Vale lembrar que a decodificação leitora é uma etapa imprescindível para o reconhecimento das palavras escritas, mas não é pré-requisito para compreensão leitora. Soletrar um texto não diz necessariamente que não haja compreensão, mas determinados texto precisam de um ritmo e uma entonação para que se façam acontecer à compreensão. Podemos assim dizer que teríamos duas categorias na leitura: o básico que seria a decodificação e superior que no caso seria a compreensão, que necessariamente para acontecer à leitura ambos precisam estar interagindo constantemente.

Assim, conforme Martins (apud DUBOIS et alii, 2008, p.7) a dislexia é uma dificuldade específica e inesperada na aprendizagem da leitura, em particular, na etapa da decodificação leitora. Na Psicolinguística, a dislexia é uma falha na aprendizagem da leitura caracterizada por dificuldades na correspondência entre símbolos gráficos, às vezes mal reconhecidos, e fonemas, muitas vezes, mal identificados. A dislexia, para a Linguística, assim, não é uma doença, mas um fracasso inesperado (defeito) na aprendizagem da leitura, sendo, pois, uma síndrome de origem linguística.

2. A evolução do ser humano e a construção da leitura e escrita

O homem tem evoluído ao longo de toda formação histórica e construção de suas características próprias. A aquisição de habilidades linguísticas é fator primordial para diferenciação de humanos de outros animais.

> É importante frisar que se concorda com o princípio, em ciência, de que toda ontogênese repete a filogênese[8] como base para compreender o ser humano e suas diferenças para os demais seres da natureza. Portanto para

[8] Ontogênese se diz desenvolvimento do individuo e filogênese como desenvolvimento da espécie.

> compreender um pouco as razões de nossos atos nos dias atuais, é interessante retomar o caminho evolutivo que a humanidade percorreu para chegar até aqui. (FERREIRO, 1991)

Assim sendo, segundo a ordem filogenética da humanidade, aprendemos principalmente movimentar-se, se situar no ambiente e explorá-lo. Em seguida, tomar consciência do corpo, seus limites e suas capacidades nos atos de falar e escrever.

Cabe refletir que a fala bem como a escrita, não é fruto de um mero acúmulo de informações (palavras), que por armazenagem retomam ao meio, através de sons reconhecíveis. O que nos diferencia em grande parte de outros seres vivos é a nossa capacidade de processamento transformacional das informações que se recebe.

A fala é um processamento transformacional e à medida que o ser humano evolui, pode comunicar-se e compartilhar suas experiências com o outro, passa a compreender o mundo que o rodeia. É através da fala que o ser humano estabelece um processo comunicativo, começa a reconhecer diferenças entre si e o outro, essa diferença representa um saldo qualitativo em sua leitura de mundo.

Hoje, toda sociedade civilizada possui uma leitura e uma escrita, e estes que foram na antiguidade privilégio do poder é hoje necessidade e direito de todos.

3. As fases de aquisição da leitura e da escrita

Conforme afirma Corso (2008, p.22) o processo de aprender inicia-se quando o bebê nasce. As primeiras experiências são muito significativas, pois é através delas que a criança vai estruturando as bases afetivas, cognitivas e sociais, nas quais se apoiará para realizar novas aprendizagens e desenvolver-se de forma saudável. A aprendizagem da criança começa muito antes e sem mediação do ensino formal. Ao participar dos contextos sociais de leitura e escrita, ela espontaneamente explora e reflete sobre esses processos

e inicia a construção de hipóteses sobre o que é a escrita, para que serve e como se dá o processo de sua aquisição.

Normalmente quando se fala em dificuldades de aprendizagem, utiliza-se a escolarização formal[9] quando algumas crianças começam a apresentar dificuldades em relação a determinadas atividades suscitadas a elas. Em alguns casos, as dificuldades de aprendizagem surgidas em séries escolares avançadas estão relacionadas com as primeiras experiências que a criança desenvolve na educação infantil. Tais experiências, vividas por um sujeito em processo de formação de sua identidade, sejam elas positivas ou negativas.

Quando se discorre sobre a aquisição de leitura e escrita pesquisas podem mostrar que exista um modelo a orientar a prática pedagógica, mas na verdade o que as pesquisas com relação às dislexias e disgrafias mostram que na realidade o se pode fazer é não cometer erros metodológicos tradicionais de ensino já ocorridos com gerações passadas. Nestas situações não se aceita os velhos argumentos taxativos de que alunos com baixa aprendizagem não tem prontidão para aprender, tem problemas familiares, é muito fraco da cabeça, não fez uma boa pré-escola, não tem maturidade para aprender e tantos outros comentários assemelhados aos educandos. Outras vezes, culpam-se os próprios educadores, os métodos ou o material didático.

Segundo Ferreiro (1991, p.78) essa situação desloca a questão para outro campo: "Qual a natureza da relação entre o real e sua representação?" As respostas encontradas a esse questionamento levam, pode-se dizer, a uma revolução conceitual da alfabetização. A escrita da criança não resulta de simples cópia de um modelo externo, mas é um processo de construção pessoal. Este percebe que de fato, as crianças reinventam a escrita, no sentido de que inicialmente precisam compreender seu processo de construção e suas normas de produção. "Ler não é decifrar, escrever não é

---

[9] Processo pelo qual a criança é inserida na escola que compreenderá da Educação Infantil até as etapas de escolarização que indivíduo deseje e queira atingir.

copiar". Muito antes de iniciar o processo formal de aprendizagem da leitura/escrita, as crianças constroem hipóteses sobre este objeto de conhecimento.

Para confirmar tal afirmação sobre o processo de construção da leitura e da escrita Ferreiro (1991, p.78) apresentou uma síntese que segunda ela, pode descrever as fases da aquisição da leitura e da escrita:

Na fase 1, início dessa construção, as tentativas das crianças dão-se no sentido da reprodução dos traços básicos da escrita com que elas se deparam no cotidiano. O que vale é a intenção, pois, embora o traçado seja semelhante, cada um "lê" em seus rabiscos aquilo que quis escrever. Desta maneira, cada um só pode interpretar a sua própria escrita, e não a dos outros. Nesta fase, a criança elabora a hipótese de que a escrita dos nomes é proporcional ao tamanho do objeto ou ser a que está se referindo.

Na fase 2, a hipótese central é de que para ler coisas diferentes é preciso usar formas diferentes. A criança procura combinar de várias maneiras as poucas formas de letras que é capaz de reproduzir. Nesta fase, ao tentar escrever, a criança respeita duas exigências básicas: a quantidade de letras (nunca inferior a três) e a variedade entre elas, (não podem ser repetidas).

Na fase 3, são feitas tentativas de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a palavra. Surge a chamada hipótese silábica, isto é, cada grafia traçada corresponde a uma sílaba pronunciada, podendo ser usadas letras ou outro tipo de grafia. Há, neste momento, um conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras exigida para que a escrita possa ser lida. A criança, neste nível, trabalhando com a hipótese silábica, precisa usar duas formas gráficas para escrever palavras com duas sílabas, o que vai de encontro às suas ideias iniciais de que são necessários pelo menos três caracteres. Esse conflito a faz caminhar para outra fase.

Na fase 4 ocorre, então a transição da hipótese silábica para a alfabética. O conflito que se estabeleceu - entre uma exigência interna da própria criança (o número mínimo de grafias) e a realidade das formas que o meio lhe oferece, faz com que ela

procure soluções. Ela, então, começa a perceber que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras, ainda que não o faça corretamente.

Na fase 5, finalmente, é atingido o estágio da escrita alfabética, pela compreensão de que a cada um dos caracteres da escrita corresponde valores menores que a sílaba, e que uma palavra, se tiver duas sílabas, exigindo, portanto, dois movimentos para ser pronunciada, necessitará mais do que duas letras para ser escrita e a existência de uma regra produtiva que lhes permite, a partir desses elementos simples, formar a representação de inúmeras sílabas, mesmo aquelas sobre as quais não se tenham exercitado.

A criança tem na sua frente uma estrada longa até chegar à leitura e a escrita da maneira que nós, adultos, a concebemos, percebendo que a cada som corresponde uma determinada forma; que há grupos de letras separadas por espaços em branco, grupos estes que correspondem a cada uma das palavras escritas.

4. Relação entre leitura e escrita

O ser humano pode ser diferenciado dos demais animais por uma habilidade que o distinguirá de qualquer tipo de comparação, o uso da linguagem. Pensando nisso, é através da linguagem que o homem pode se inserir em diferentes contextos através da comunicação.

Dentre as várias possibilidades de comunicação destacamos os textos escritos e neste ponto, a leitura destes textos é um dos meios pelo qual se obtém conhecimento das mais diversas áreas facilitando então, a argumentação e vocabulário para a posterior produção de um texto oral e também, de um texto escrito.

Dentro desta perspectiva a escola é o agente principal e primordial para aquisição da leitura e escrita, possibilitando promover este hábito nas crianças, estas irão crescer sabendo que a leitura enriquece o conhecimento e exerce fundamental importância na vida do ser humano. Através da leitura o homem consegue desenvolver o pensamento e opinião própria para ter

argumentação, para se defender nas mais diversas situações impostas pela vida e pelo mercado de trabalho.

Após os primeiros passos na leitura o indivíduo começa a ter uma argumentação para diversas situações, a partir daí, a escrita é um novo processo a dominar o ser. Escrever bem é uma necessidade para profissionais nas mais diversas áreas. Não é necessário escolher palavras sofisticadas, estrutura gramatical complexa, é claro, que a utilização correta das normas da Língua Portuguesa também é desejável para que o texto tenha maior aceitação pelo leitor, mas também é suficiente para que a mensagem do texto seja clara e objetiva.

Na conquista da leitura o homem começa a pertencer a outros mundos, o mundo imaginário no qual ele acaba viajando nos seus momentos de leitura, ela deve acontecer de maneira espontânea, prazerosa tranquila para que possa aos poucos ganhar espaço na vida das pessoas e torná-las um hábito.

> O interesse pela leitura torná-la como hábito, deveria ser maior na sociedade que vivemos e que idealizamos, seria um meio de falar e escrever corretamente, agregando um maior vocabulário. Mas a leitura não deve ser conhecida como obrigação, necessidade que os outros impõem não ver como um dever e sim como conhecimento que ninguém tira da gente. (ABRAMOVICH, 1997, p.138)

Vale lembrar que a leitura precisa de compreensão e para isso há a necessidade de conhecimento prévio do leitor para que se entenda o sentido do texto, dessa forma o conhecimento do significado de palavras em seu contexto discursivo se torna importante para aquisição da leitura. Mas, para termos conhecimento de mundo é preciso leitura, e quanto maior a variedade, a quantidade e principalmente a qualidade, a qual se lê, mais ampla será nossa sabedoria. O ato de ler deve ser contido ao longo de nossa existência para que nossas informações sobre os assuntos sejam atualizadas constantemente, mas esse hábito deve ser feito com satisfação.

Caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria. Como ler se faz de maneira proficiente ou não e o que ler não dependerá, inteiramente, da vontade do leitor, mas o porquê da leitura deve ser a satisfação de interesses pessoais.

Assim podemos perceber o quanto a leitura exerce de influência na vida das pessoas, e consequentemente a escrita. Nisso, Barbosa (1994:p.28) afirma que uma relação não necessária com o oral, relação segundo a qual o signo escrito não tem integralmente origem na palavra ou no auditivo, traduzindo-a, mas, também, de uma maneira autônoma, no visual.

A questão da aprendizagem da leitura é a discussão dos meios através dos quais o indivíduo pode construir seu próprio conhecimento, pois, sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita, e desse modo produzir, ele também, um conhecimento.

Quando se produz um texto[10] se comprova muito do que se conhece e adquiriu como aprendizagem, além do que falamos é também um registro do saber. O problema é que no ato de escrever é que tudo se torna mais complicado, pois não falamos da mesma forma a qual escrevemos, pois é preciso encontrar as palavras certas, uma forma mais culta, boa argumentação e um vocabulário adequado para que os fatos não sejam distorcidos e mal compreendidos pelo leitor. O uso de um bom vocabulário é requisito para a elaboração de textos escritos, mas isso não significa impressionar o leitor com palavras difíceis, o importante é conhecer e utilizar as palavras necessárias para uma boa produção textual.

> O professor deve lançar um olhar menos avaliativo à produção de texto de seus alunos, e, com poucos dados, analisar como eles vêm realizando as atividades de leitura e produção de textos, levando em conta suas

---

[10]A palavra texto provém do latim *textum*, que significa tecido, entrelaçamento. O texto resulta de um trabalho de tecer, de entrelaçar várias partes menores a fim de se obter um todo interrelacionado.

> experiências prévias, para que eles possam ser orientados no sentido de complementar os conhecimentos. (MATENCIO, 1994, p. 63).

Podemos concluir que a produção de texto é necessariamente uma consequência da leitura, porque quando se tem um conhecimento prévio, se tem ideia a desenvolver, sem ela nada se pode produzir. Então, aquele indivíduo com maior capacidade de leitura terá consequentemente maior qualidade de escrita, isso deve ser considerado pelos professores.

Muitas vezes o aluno sabe a maneira de produzir um texto dentro das regras gramaticais, mas não tem o conhecimento necessário sobre o assunto para desenvolver o texto escrito e a consequência será um texto mais pobre em vocabulário, dificultando as argumentações.

5. Análise de caso

Um aluno de uma Escola do interior de Sobral com oito anos de idade e que está no terceiro ano do Ensino Fundamental. Este teve sua escolarização iniciado com quatro anos de idade. O aluno apresenta dificuldades de aprendizagem e não vem acompanhando o progresso educacional de seus colegas, além de não receber nenhum acompanhamento especializado.

Durante uma avaliação presencial com o próprio professor o aluno se mostrou um tanto inibido e tímido, não conseguia fazer-se entender usando determinadas palavras sem nexo na comunicação oral. Para realização de algumas tarefas específicas observa-se uma grande insegurança, embora quando os procedimentos são objetivos e claros e as dificuldades da atividade estão no seu contexto real, seja capaz de responder satisfatoriamente a que se pede.

Quando se depara com uma atividade reflexiva ou que precise de uma cognição mais elevada, demonstra uma dificuldade em estabelecer diferenças e semelhanças, responde sempre de maneira mecânica ou por tentativas excessivas, consegue compreender

algumas instruções, porém quando parte para o plano escrito essas tem enormes dificuldades de execução.

Na socialização acaba se excluindo dos demais colegas principalmente devido às diferenças de desenvolvimento nas atividades orais e escritas promovidas pelo professor, apesar de todo o esforço deste de buscar uma interação entre professor e aluno e com seus colegas discentes. Até mesmo durante o recreio o aluno não tem uma aproximação com outros colegas mesmo que de outras turmas, sempre ficando isolado em algumas partes do pátio ou procurando as salas administrativas.

Mas são nos momentos de aulas de Língua Portuguesa que se percebe as dificuldades deste aluno, venho agora mostrar os principais pontos verificados pela análise deste caso específico. Baseando-se no modelo de avaliação de leitura e escrita para o Ensino Fundamental proposto por Shaywitz (2006, p. 101-108), pode-se chegar a esses resultados mostrados na tabela abaixo:

Tabela 1. Dificuldades na fala (dislalia)

Pontos muito críticos	Pontos críticos
Pronúncia incorreta de palavras longas, desconhecidas ou complicadas.	Dificuldade de lembrar partes isoladas de informação verbal, como data, nomes, etc.
Ruptura – omitir parte de palavra ou confundir a ordem destas.	Necessidade de tempo para elaborar resposta simples.

Tabela 2. Dificuldades na leitura (dislexias)

Pontos muito críticos	Pontos críticos
A leitura em voz alta é contaminada por substituições, omissões e palavras mal pronunciadas.	Falta de fluência na execução da leitura tanto individual quanto coletiva.
Deveres de casa incompletos e intermináveis.	Deficiência ao ter que pronunciar a palavra por completo.
Falta de entusiasmo em relação à leitura	Evita em alguns casos ler em voz alta.

Incapacidade de finalizar os testes no horário estabelecido.	Incapacidade de dar uma resposta verbal rápida quando é questionado.
Omissão de partes de palavras ao ler	Leitura lenta e cansativa.

Tabela 3. Dificuldades na escrita (disgrafias)

Pontos muito críticos	Pontos críticos
Falta de conexão entre as ideias desejadas a serem desenvolvidas.	Ortografia de difícil decodificação.
Palavras sem relação sintático-semântica nas orações do texto.	Repetições excessivas de palavras dentro do texto.
Texto com ausência de caráter de um todo e aspecto de esfacelamento.	Falta de ideias sobre o tema utilizado, levando a falta de uma unidade no texto.
Falta de estrutura primária do texto como: parágrafos, margens, etc.	Ausência excessiva de pontuação adequada no texto.

Vale lembrar que as dislexias e disgrafias estão associadas também ao processo de aquisição da linguagem da criança em seus primeiros anos de idade, a essa dificuldade dá-se o nome de dislalia definida por Semente (2010; p1) em:

> Consiste na má pronuncia das palavras, seja omitindo ou acrescentando fonemas, trocando um fonema por outro ou ainda distorcendo-os. A falha na emissão das palavras pode ainda ocorrer no nível de fonemas ou de sílabas. Assim sendo, os sintomas da Dislalia consistem em omissão, substituição ou deformação dos fonemas.

Pelos resultados mostrados percebe-se pela literatura já citada, que várias são as implicações relacionadas entre as dislexias que de certo modo irão influenciar as disgrafias, com base no estudo específico deste caso.

6. Considerações finais

A apropriação da aprendizagem acaba sendo influenciada por diversos fatores que se iniciam pela própria aquisição da linguagem do homem, fato esse que acaba o diversificando dos demais animais. Ao começar sua vida escolar, o indivíduo busca aprender e dominar as habilidades básicas desta fase, dentre elas a leitura é uma ferramenta importantíssima para consolidação e aquisição de pensamento.

Porém alguns fatos relacionados ao ensino ou ao aluno acabam impedindo o domínio da leitura, fatores esses que podem ser desde transtornos mentais ou simplesmente dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura, a dislexia, que pode acompanhar o aluno por toda sua trajetória escolar.

Contudo, o que se percebe com maior clareza são as implicações causadas pelas dislexias nos processos de dificuldades de aprendizagem relacionados à escrita, as disgrafias. Porque como se pode construir uma linha de pensamento, uma visão individual de determinada situação, conceitos e definições sobre algo, sem a ferramenta que possibilita a aquisição do saber escolar, a leitura.

Então podemos afirmar que para se escrever é necessário que haja uma comunicação tanto relacionada à linguagem quanto ao domínio da leitura como forma de propiciar a aquisição de ideias geradoras de pensamento e de certo modo construtor da autonomia do homem. A leitura e a escrita são elementos considerados produtos do estudo de linguagens e a escrita se apresenta de alguma forma presa ou dependente da leitura para construção de texto satisfatoriamente com qualidade.

Mas é necessário refletir e pensar qual o nível de aprendizagem desse estudante, para que ações pedagógicas possam estar voltadas para correção ou minimização dos efeitos causados por tais dificuldades de aprendizagem. Não adianta fazer da descoberta mais uma desculpa para uma possível falha comportamental.

Referências

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 2.ed, São Paulo: Papiros, 1986.

ALLIENDE, G. Felipe, CONDEMARÍN, Mabel. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.** Tradução de José Cláudio Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 2ª ed. 1994.

CORSO, Luciana. **Dificuldades de aprendizagem e Educação Infantil**. Revista Pátio Educação Infantil. FNDE. Ministério da Educação. Artmed: Porto Alegre, jun. 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. 4ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

HONORA, Márcia. **Dificuldade na escrita**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009. (Coleção fono na escola)

MARTINS, Vicente. A **questão da escolarização dos alunos com transtornos funcionais específicos**. Brasília: SEESP/SEEB, 2008. [Texto inédito, elaborado para a primeira reunião técnica do *Grupo de Trabalho – Transtornos Funcionais Específico*s, nos dias 23 a 24 de junho de 2008, Brasília]

MATÊNCIO, Maria de Lurdes Meireles. **Leitura, produção de texto e a escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Editores autores Associados, 1994.

MEURER, J. BONINI, A. MOTTA-ROCH D. (org) **Gêneros; teorias, métodos, debates.** São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

SEMENTE, José Augusto. **Dislalia, Dislexia e Afasia da linguagem,** c2010. Disponível em <http://pt.shvoong.com/social-sciences/education> Acesso em 05/12/2010.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

A escrita ortográfica: o que revelam os textos das crianças de 5º ano do ensino fundamental da Escola Coronel Araújo Chaves

Tereza Maria Mesquita Moura
Adriana Campani

Este artigo é fruto de um estudo que busca compreender os avanços, com relação ao processo de aprendizagem do sistema ortográfico de crianças do 5°ano do ensino fundamental I de uma escola pública do município de Sobral. Utilizamos uma pesquisa de natureza descritiva e explicativa com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. A fundamentação teórica desta pesquisa apoiou-se nos trabalhos de autores como Rego (1998), Massini (1999), dentre outros. Os resultados evidenciaram que os erros cometidos com mais frequência pelas crianças são: uso indevido de letras, transcrição fonética, troca de letras, estrutura segmental das palavras, e que diante desses erros o educador precisa saber direcionar, a prática pedagógica, as falhas na escrita produzidas pela criança e compreender que essas fazem parte do processo de construção do conhecimento.

A escrita faz parte do mundo e da comunicação. É uma atividade desafiadora para a criança, por isso o cuidado essencial, principalmente na alfabetização, desde os tipos de letras que ela conhecerá, até as atividades que o professor propõe e como ela atua diante das correções destas. Trabalhar com a escrita é ao mesmo tempo trabalhar com o erro e não com uma resposta certa, pois o educando não está copiando, mas sim produzindo e produzir exige conhecer, refletir sobre o que se coloca no papel.

Sabemos ainda que a aprendizagem não se realiza da mesma forma para todos os alunos, e tais dificuldades podem está associadas a fatores externos e internos. Daí a importância de

investigar vários motivos que levam o individuo a não grafar corretamente uma palavra. Em muitos casos um mesmo som pode ser grafado por mais de uma letra, por exemplo: “seguro”, “cigarro”, “auxílio”. Em outros casos, é preciso memorizar.

Segundo Moraes (1999), incorporar a norma ortográfica é consequentemente um longo processo para quem se apropriar da escrita alfabética. Não podemos por outro lado esperar que eles aprendam ortografia apenas “com o tempo” ou “sozinhos”.

Em função da regularidade e da irregularidade na grafia das palavras cada erro ortográfico é causado por motivos diferentes, por isso, deverão ser utilizadas estratégias de ensino aprendizagem diferenciadas. Trata-se de uma construção individual, para a qual ações pedagógicas devem contribuir.

De acordo com Rego e Massini (1999), o professor pode atuar como mediador eficiente na aprendizagem das regras ortográficas. Tanto na escrita alfabética como na ortográfica, o ponto de partida para a representação das palavras é a observação dos sons da fala. Mesmo assim, são frequentes as crianças e até mesmo adultos se deparar com dúvidas a respeito de como escrever uma palavra.

Nesse eixo de reflexão, sentimos a necessidade de avaliar situações de erros ortográficos frequentes de 24 crianças do 5°ano da Escola Coronel Araújo Chaves, da rede pública do município de Sobral. Os motivos da escolha foram da turma para desenvolver a seguinte pesquisa foram os constantes erros em atividades realizadas. Tem se discutido frequentemente, o fato de algumas destas crianças apresentarem dificuldades desde o 2° ano do Ensino Fundamental I. A constatação de tais resultados se deu através de um a produção escrita, sendo que o fator mais agravante são palavras do cotidiano com erros repetitivos.

Consideramos que é uma realidade que denota preocupação, sendo que algumas crianças não evoluem neste processo, repetindo erros, dificultando a fluência, tão importante e necessária para a construção de um texto coeso e coerente.

Compreendemos que a escola é o lugar que compartilha saberes, buscamos identificar os motivos pelos quais não estão

evoluindo nesta competência. Alguns, os mais críticos não dispõem de nenhum acervo literário em casa, outros não moram com os pais e por fim tem aqueles em que os pais não impõem limites e portanto não desperta o desejo de aprender.

Sobre essa reflexão, Rego (1998) afirma que a imitação desempenha um papel relevante na formação da criança e o contato com o adulto possibilita um aprendizado significativo. Principalmente se tiver convívio com pais que são bons leitores.

Assim compreendemos que devemos ter mais uma visão humanizada e voltada para as necessidades dos educandos, enquanto seres humanos não podem ficar isolados das demais, dificultando ainda mais a capacidade de se desenvolver. Mas que nós educadores devemos pensar e repensar a nossa prática de elaborar e conduzir atividades que auxiliam na reflexão de passíveis erros ortográficos.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender os avanços, com relação ao processo de aprendizagem do sistema ortográfico de crianças do 5º ano da escola Coronel Araújo Chaves, que se desdobra em específicos:

1 - Identificar os principais erros ortográficos encontrados nas produções dos alunos de 5° ano;

2 - Classificar os erros ortográficos mais frequentes na escrita dos alunos;

Para conseguir as informações necessárias, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza descritiva e explicativa, sendo de abordagem qualitativa através de um estudo de caso. Segundo Lakatos e Marconi (2007), esse tipo de pesquisa se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, além de fornecer análise mais detalhadas sobre a investigação, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, entre outros. Foram utilizados como instrumentos: questionário aberto com o professor da referida turma e entrevistas abertas com os alunos e observação do ambiente escolar pesquisado. A observação "é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações utilizando os sentidos

na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar". (Marconi, 2007, p. 201).

O desenvolvimento do trabalho foi divido em tópicos, havendo a do tema em estudo, onde é apresentada uma justificativa de sua importância, no segundo tópico, discorro acerca daescrita ortográfica, no segundo tópico falaremos sobre as dificuldades na escrita ortográfica.

Desejamos que esta investigação possa ampliar nossos conhecimentos sobre o assunto e contribuir um pouco para as reflexões sobre uma temática bastante relevante e desafiadora, melhorando a compreensão com relação a grafia, e proporcionando estudo para professores que vivenciam problemas com dificuldades de escrita em seus alunos.

Escrita ortográfica

Há diversas ideias equivocadas acerca do que vem a ser a ortografia e isso não está relacionado apenas com a sua caracterização em momentos históricos. A ortografia não é simplesmente a escrita correta das sequências de letras das palavras da língua. Isso define a ortografia, mas não a caracteriza satisfatoriamente. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (1997), a língua é fundamental para a participação social efetiva do individuo. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Nos últimos anos, muitos pesquisadores tem se interessado pelo estudo da relação entre a fala e a escrita. Um resultado claro desse interesse foi à descoberta de que a compreensão da consciência fonológica colabora significativamente para o aprendizado da leitura, escrita e ortografia (CARDOSO,1995) .

Ferreiro (1990, 1993) e Ferreiro e Teberosky (1987), enfatizam que a criança constrói e reconstroem a sua escrita (porque só assim

dela se apropria), através da interação com os outros. O outro é que proporciona situações de conflitos que serão solucionadas ou não. O importante, nas tentativas de resoluções, é que o sujeito evolui, pois o interessante não é o êxito ou o erro, mas a lógica do processo.

Essas autoras acreditam que a criança precisa compreender a função social da escrita, tendo acesso a diferentes tipos de produções textuais e compreensão do sistema alfabético, não visto apenas como meramente uma atividade aleatória, pois somente assim a aprendizagem afirma-se como um produto da construção e não como um decifrar e uma cópia de letras.

Vygotsky (1984), salienta que toda a aprendizagem deve ter significado, sentido para a criança e precisa surgir de uma necessidade interior para ser, posteriormente, necessária e relevante para ela, pois a criança irá se interessar em produzir textos contextualizados com situações vividas no seu cotidiano. Para existir uma aprendizagem da linguagem escrita, é imprescindível que o ato de leitura e de escrita permita ao individuo o pensamento e a expressão de suas ideias, opiniões e sentimentos.

Pode-se observar que, após o sistema alfabético ser compreendido pela criança, muitos conflitos ainda ocorrem, são os problemas da escrita propriamente dita e os problemas de ortografia, onde muitas crianças escrevem como falam. As pessoas se acostumam com a ortografia a ponto de transferirem para ela o conhecimento da fala, achando, por exemplo, que se alguém escreva A, deve falar [a] e vice e versa, sem se aperceberem que, em português, a letra A pode ter uma dezena de realizações fonéticas (CAGLIARE,1998p.359,362). Uma pessoa pode falar [mataru] e o que diz com [u] deverá ser escrito com AM: mataram. Pode se falar [pais], mas se deve escrever apenas o A do ditongo: paz.

O aluno erra a forma ortográfica porque se baseia na forma fonética. Os equívocos que cometem revelam claramente que não se tratam de "erros" aleatórios. Estes "erros" provocam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala.

Para Cagliari (1999,1990), a ortografia surge para amenizar os problemas da "variação linguística" entre os usuários da escrita de diversas regiões, porém a nossa sociedade tem a crença de que a ortografia das palavras refletirem na sua pronuncia correta. Essas ideias são consideradas repletas de preconceitos, já que a ortografia não representa a fala de ninguém, pois tem função de anular a variação linguística na escrita, em nível de palavra.

No Brasil, há muitos modos de "falar" o português e estes se diferenciam dos modos de falar do português em Portugal. Há ainda, o fato de as pessoas de antigamente falarem de modo diferente, em certos aspectos,dos falantes atuais da língua. Se não fosse a força conservadora da ortografia as palavras seriam escritas de muitas maneiras, dificultando a leitura nos diferentes dialetos.

Na verdade, o principal problema ortográfico reside na falta de lógica e na indecisão que permeia o espírito de suas regras. Alguns autores afirmam que o problema é da formação, não da própria ortografia, muitas crianças aprendem em casa uma maneira de pensar as palavras de modo muito diferente da apresentada na escola. Incorporam "ferruge" e "garage" e não "ferrugem" e "garagem". Com o processo inadequado de alfabetização, podem não corrigir essas formas. A escola falha quando não promove o contato da criança com a leitura, que é o melhor modo de aprender toda grafia.

As dificuldades na escrita ortográfica

Muitas crianças encontram dificuldades na fase de alfabetização. Dificuldades estas que se dão porque a criança usa a sua fala como referência para a escrita; porque desconhece a convenção que rege a escrita.

É preciso entender que uma criança em processo de construção da escrita naturalmente apresenta dificuldades no traçado das letras, até dominá-la corretamente. Durante esse período o professor deverá orientar os alunos a realizarem adequadamente a escrita para evitar a permanência de traçados incorretos e, consequentemente, a disgrafia.

Segundo Morais (1999), que um ensino sistemático, que gradativamente leve a reflexão sobre as diferentes dificuldades de nossa ortografia, ajuda a criança exatamente a se tornar melhor escritora, já que a aquisição de certos automatismos na ortografia lhe permitirá voltar mais sua atenção na composição da historia (ou outro tipo de texto) que ela está redigindo.

Portanto, na hora de produzir seus textos, a criança não precisará está frequentemente parando para decidir com qual letra vai escrever tal palavra, terá poucas dúvidas quanto à maneira de grafar certas palavras, as quais devem ser grafadas corretamente para que o leitor consiga decodificá-las com facilidade, tornando a comunicação mais fácil.

Diante destes desafios, é necessário criar oportunidades para que a criança possa refletir sobre as dificuldades ortográficas, apresentadas não só pelas crianças mas também pelos adultos, são inegáveis. Isso se deve principalmente a existência de várias formas de grafia para um mesmo fonema ou som. Por exemplo, o fonema /s/ pode ser representado por várias letras, dependendo da palavra em que aparece. Para compreender melhor o que foi dito anteriormente, na ortografia há dois tipos de situações: a regularidade e a irregularidade. A regularidade na grafia das palavras possibilita a formulação de regras. Já a irregularidade exige a memorização da grafia das palavras.

Um aspecto importante seria levar a criança a refletir sobre as regras, desse modo teria melhor compreensão permitindo grafar corretamente. Em função da regularidade e da irregularidade, cada erro ortográfico é causado por motivos diferentes; por isso, deverão ser utilizadas estratégias de ensino aprendizagem diferenciadas. Mesmo nos casos em que a ortografia tenha um forte apelo à memorização, a aprendizagem da grafia correta não deve constituir um processo passivo, mas sim de uma construção individual, para a qual ações pedagógicas devem contribuir a cada situação.

Analisando as produções textuais dos alunos

Existem várias formas de construir um método científico, em função da diversidade de sujeitos que se encontram em uma pesquisa, sendo que estes não passam de objetos de pesquisa.

A presente pesquisa é do tipo descritiva e explicativa, de abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso. Este tipo de pesquisa caracteriza-se pelo estudo de um ou poucos casos, sendo que o que consiste em nosso objeto de observação, podendo ser uma empresa, instituição ou outro fenômeno delimitado.

Caminhos metodológicos do estudo

O primeiro passo para elaboração desta pesquisa, foi selecionar uma escola que pudesse ter as devidas informações. A instituição foi a escola pública Coronel Araújo Chaves de EF e EI. A pesquisa foi direcionada ao âmbito da disciplina de português, no 5° ano do ensino fundamental I, onde foram observadas principalmente as produções textuais realizas pelos alunos e outras informações importantes que validaram as considerações finais do estudo apresentado.

Para realização desta pesquisa foram selecionadas três crianças, com faixa etária de 10 anos, que estão inseridas regularmente na turma em estudo. A escolha amostral da pesquisa ocorreu de forma intencional. A escola possui apenas uma turma de 5° ano, a turma tem vinte e quatro alunos matriculados.

A porcentagem planejada partiu da intenção de escolhermos os três alunos que apresentam grandes dificuldades na escrita.

O instrumento da coleta de dados constitui-se de atividade de produção textual realizada na sala em estudo. O procedimento metodológico constituiu em analisar os textos produzidos pelos alunos e classificá-los de acordo com os tipos de erros ortográficos.

A observação foi outro instrumento utilizado para desenvolver a pesquisa, a partir de visitas a Escola Coronel Araújo Chaves, observada a turma de 5° ano do Ensino Fundamental.

> A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. É a fase da pesquisa realizada com intuito de recolher as informações prévias sobre o campo de interesse. (SANHEZ, 2009, p.13).

Objetivando expor resultados obtidos a partir de trabalhos de campo, apresentando coleta de dados e trazendo conclusões sobre o estudo em questão, a análise dos dados tem como referência as observações feitas no ambiente escolar e os demais instrumentos utilizados no local da pesquisa.

Todas as observações dos textos seguiram a mesma linha, pois todas buscavam analisar os erros ortográficos cometidos pelos alunos.

As produções textuais foram aplicadas aos três alunos selecionados. Inicialmente foi entregue uma folha com uma gravura e solicitado que as crianças escrevessem uma narrativa a partir da gravura observada, em seguida foram analisados os textos e identificado os erros ortográficos cometidos pelos alunos.

Analisando os erros dos alunos dos textos apresentados, os casos relacionados a seguir:

Aluno 1: A produção de texto desse aluno apresenta uma escrita ortográfica com erros de transcrição fonética, modifica a estrutura segmental das palavras e usa letras indevidas. Exemplos:

- Erros de transcrição fonética: ves (vez) e deas (dias)
- Modificação da estrutura segmental das palavras: catinho (gatinho), gresseo (cresceu)
- Uso indevido de letras e rafaeu (Rafael) felis (feliz)
- Junção: cichamava (se chamava)

Aluno 2: A produção de texto desse aluno apresenta uma escrita ortográfica com erros de transcrição fonética, modifica a estrutura segmental das palavras e usa letras indevidas. Exemplos:

- uso indevido de letras/troca de letras: prequesozo (preguiçoso)
- transcrição fonética: dormiago (dorminhoco)
- troca de letras: dormiago (dorminhoco)
- estrutura segmental das palavras: mais (mas)

- uso indevido de letras/troca de letras: princa (brinca) Aluno 3:

A produção de texto desse aluno apresenta uma escrita ortográfica com erros de transcrição fonética, modifica a estrutura segmental das palavras e usa letras indevidas. Exemplos:

- transcrição fonética: corendo (correndo)
- transcrição fonética: pegontar (perguntar)
- troca de letras: bodia (podia)
- troca de letras: bodi (pode)
- junção e troca de letras: dicomeda (de comida)
- troca de letras: voi (foi)
- troca de letras: viçou (ficou)
- troca de letras: vilise (feliz)
- transcrição fonética: olar (olhar)

Os erros descritos anteriormente vêm se repetindo por estas crianças, desde em que as mesmas cursavam o segundo ano do ensino fundamental I. Os referidos alunos demoraram bastante tempo para se alfabetizarem, esta seria uma provável causa de ainda cometerem os erros acima citados, outro fator que contribuiu para esse problema de aprendizagem se dar pela falta de acompanhamento da família.

Poderíamos citar algumas prováveis causas pelas quais as crianças ainda cometem certos erros ortográficos com freqüência. Uma das causas, seria o tempo prolongado em que os mesmos levaram para se alfabetizarem, outro fator que contribuiu para um desenvolvimento tardio como um todo seria a falta de acompanhamento por parte da família e o próprio ambiente familiar nas quais estão inseridas. Muitas crianças aprendem em casa uma maneira de pensar as palavras de modo muito diferente da apresentada na escola.

Consideramos como dificuldades em aprender a escrita ortográfica, dois fatores essenciais: oralidade na fluência e contato com diferentes suportes de leitura. Tais fatores são significantes para um pleno desenvolvimento oral escrito.

Uma das estratégias para superar as dificuldades da escrita ortográfica segundo Ferreira (1990,1993), e Ferreira e Teberosky, a

criança precisa compreender a função social da escrita, tendo acesso aos diferentes tipos de produções textuais, leituras diversificadas e compreensão do sistema alfabético, pois assim a aprendizagem afirmar-se a como um produto da construção e não somente como um decifrar e uma cópia de letras.

Assim, segundo Cagliari (1999), o professor precisa ficar atento a produção espontânea da criança e, a partir dela, explicar as dúvidas sobre a escrita e a ortografia que forem surgindo. Corrigir as falhas ortográficas não é o suficiente, pois as crianças precisam saber o que fez e porque se precisa corrigir.

Portanto, a aprendizagem da ortografia é um desafio para o professor que precisa elaborar situações didáticas capazes de auxiliar a criança a compreender diferentes níveis de analisar a língua.

A partir das observações feitas no ambiente escolar, especificamente na sala de aula, pude constatar que as mesmas são propícias a uma aprendizagem favorável e prazerosa. Há informações claras ao alcance das crianças, com diversos cartazes com exposição de textos variados, livros paradidáticos ao alcance dos educandos.

Com um ambiente harmônico, que mostre informações claras, facilitam o processo ensino-aprendizagem desta turma.

A estrutura modificará a relação entre o interno e o externo ao meio escolar- as fronteiras, o que fica fora, ou seu espaço interno, ao abrir ou fechar, ao dispor de uma maneira ou outra as separações e os limites, as relações e comunicações, as pessoas e os objetos, estamos modificando a natureza do lugar. Estamos mudando não somente os limites, as pessoas ou os objetos, mas também o mesmo lugar (FRAGO, 1995, p. 71).

É de grande importância a escola atentar para essa questão do espaço físico escolar, pois sendo ele de boa estrutura, será propício para uma aprendizagem de qualidade.

Considerações finais

Desenvolver atividades de escrita, sobretudo espontânea, em todas as suas formas é um elemento útil para que professores e alunos alcancem seus objetivos.

A partir disso, uma alternativa para o desenvolvimento da escrita ortográfica está na maior integração entre a oralidade e a escrita, a fim de que se desenvolva a consciência fonológica como uma forma de reflexão e uma oportunidade de discutir semelhanças e diferenças entre palavras.

Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. SP, Scipione, 1989.

REGO**,** Lúcia Lins B. **Literatura Infantil**: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. A Prática Educativa – como ensinar, POA, Artmed, 1998**.**

LAKATOS, E. M.. MARCONI, M. de **A. Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1986.

FERREIRO, Emília e Teberosky, Ana: **Psicogênese da língua Escrita**. Ed. Artes Médicas. Porto Alegre. 1987

KAUFMAN, Ana Maria: **A Escrita e a Escola**. Ed. Artes Médicas. 1988.

VYGOTSKY, L**. A formação social da mente:** O desenvolvimento de processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

A presença da oralidade na escrita de alunos com dificuldades de aprendizagem

Francisca Wagna Braga Vasconcelos
Vitória Ramos de Sousa

A proposta deste artigo é uma reflexão sobre a oralidade presente na escrita. Tomei como objeto de pesquisa os alunos de 5º ano da escola Dep. Francisco Monte, escola onde trabalho. Ao analisar as produções, senti a necessidade de estudar suas dificuldades na escrita, disgrafia, onde transmitem a oralidade, ou seja, seu jeito de falar na escrita. Para atingir este objetivo, contei com o embasamento teórico dos seguintes autores: EMILIA FERREIRO (1987), (MANDRYK e FARACO, 2OO2), OLIVEIRA (2004), ROXANE ROJO (2009). Fiz uma breve analise e observei através de produções textuais trabalhado em sala de aula, que a linguagem oral e escrita são parceiras na hora da escrita de produções textuais, do jeito que o aluno fala algumas palavras ele escreve, valorizando seu conhecimento primário, sócio e cultural, o que deixa a desejar no processo de ensino aprendizagem.

Um dos objetivos principais desse artigo é discutir questões de categorização gráfica, através da análise de textos produzidos por crianças em fase de aquisição da escrita, mostrar problemas que surgem quando não se trabalha com o alfabeto no processo de alfabetização. Além disso, pretende mostrar exemplos, prática de algumas palavras trazidas da oralidade para a escrita, como forma de expressão do aluno.

Este artigo pretende facilitar a compreensão dos elementos que compõem a dificuldade em disgrafia presente na oralidade para a escrita, partindo do pressuposto, através de vivência, convivência e fatos reais com alunos de 5° ano que vem de outras

series não regulares ou que não conseguem um bom acompanhamento. A dificuldade encontrada nos alunos na hora de transmitir à escrita, em que o dialeto implica no emprego das explanações textuais, assim ocorrendo repetições de termos presente no discurso, por falta talvez de oportunidade do aprendizado no período adequado.

Assim percebe-se que os principais problemas com a escrita podem acontecer no período de alfabetização escolar, com a categorização funcional das letras estabelecidas na leitura e escrita, gerando a disgrafia que tornar diferentes relações entre letras e sons, devidos a oportunidade de pronuncia ou deixando estudarem serie regular ou falta de acompanhamento especifico não trabalhado no tempo certo, implica no fator, travando a criança.

Com base nas observações de trabalhados realizados em sala de aula, com pequenos textos os alunos observam a gravura,analisam e escrevem,pode-se detectar com bastante frequência emprego de oralidade presente na escrita, conforme seu dialeto, ou seja, do jeito que o aluno fala ele escreve, não que seja errado para ele e nem pra nós de certa maneira, mas que deixa a desejar na língua materna uma escrita culta. Ele traz sua cultura, modos e convivência atribuindo em pensamentos e gestos que dificultam e tornam lento seu desenvolvimento. Percebe-se a ausência de conhecimento, vocabulário e atitudes diante da globalização e exigência educacional do sistema.

Torna-se uma relação que emprega o vocabulário ouvido por hereditários que também não tiveram oportunidade de ampliação escolar. Desse modo percebe-se decorrente da complexidade de transmissão de oralidade, mexendo um pouco como seu emocional intelectual, de certa maneira traz uma coleta de confusões que efetuam no processo da escrita.

Deste modo, entra a falta de leitura na vida cotidiana, um grande problema que gera a disgrafia na escrita. Um dos passos importantes na função escolar alfabetizadora é ingressar na vida do aluno a valorização da leitura para um bom desenvolvimento na

escrita. A oralidade, a leitura e a escrita são atividades integradas complementares que têm um vinculo na historia da aprendizagem.

O objetivo dessa pesquisa é tornar compreensível e facilitar o trabalho e o entendimento com crianças com dificuldades em disgrafia na oralidade presente na escrita.

Almejo descobrir como trabalhar com alunos que levam fala para a escrita, e qualificar minha experiência no conhecimento da língua materna. Como o surgimento das dificuldades na sala de aula, procuro soluções junto à família, visitando – dos e conhecendo suas condições em que vivem e relações familiares, partindo dessa parceria escola e família, melhorar e dar ênfase um estudo com mais complexidade e flexidade, trabalhando com a consciência de que a escola deve ser um ambiente adequado e atraente tanto para ensinar como também para educar, esclarecer, estudar e aprender para a vida estudantil e social.

O processo da língua escrita na aquisição da aprendizagem

O ser humano possui uma faculdade que o diferencia dos animais, que é a linguagem e a escrita, dois fatores importantes para a sobrevivência no mundo da comunicação, que emite uma relação adequada de cultura e contexto de complexidade entre os homens. Relação essa que envolve diferentes crenças, línguas, modos e expressões, capazes de transformar dialetos e, o mais interessante, de dar diversos significados a uma mesma palavra, conforme região, culturas e línguas.

MANDRYK e FARACO (2OO2), o maior instrumento das línguas humanas é o som (som produzido pelo aparelho fonador). Alguns dialetos, porém, tem uma segunda representação de comunicação, a grafia. Este grande extremo de expressar apareceu apenas muito recentemente na história da humanidade "+ ou – 5000 anos atrás, no Oriente Médio". Adquirindo qualidades e se aprimorando da prática de desenho.

> A maior das línguas do mundo – no passado e no presente – não conheceram ou conhecem uma forma escrita. Parece que a necessidade da escrita foi conseqüência do aumento do grau de complexidade das culturas humanas. Nas culturas em que era (ou é) possível preservar de memória todo o conhecimento essencial e transmitir-lo oralmente não surgiu a necessidade de dar uma forma escrita a língua. Na nossa cultura, porém, a escrita é indispensável e isto já há séculos (MANDRAK E FARACO, 2002, p.9)

Relacionando a história da escrita percebem-se as mudanças desde época das cavernas onde secundárias gravavam suas pinturas que representavam a escrita leitura dos mesmos. Com o crescimento e a evolução do mundo surgiu a necessidade de simplificar estes pictogramas utilizando valores fonéticos e aperfeiçoando a escrita relacionada à fala.

O ato de escrever diferencia do ato de falar. Embora tenha muitas relações entre a forma falada e escrita da língua (os princípios para construir um enunciado, por exemplo, são praticamente os mesmos).

A diferença talvez esteja no fato de que o falante esteja presente no ato da fala e ausente no momento da escrita. Quando surge problema de compreensão pode ser imediatamente esclarecido pelo interlocutor presente enquanto fala. Sem contar ainda com os diversos recursos de expressão tais como: a fala como um jogo de gestos, expressões faciais, de tons de voz que complementam e reforçam o que está sendo dito.

No ato de escrever, os diversos recursos supracitados não são passiveis de uso. Quem ler nossos escritos provavelmente não está perto, não pode complementar nosso enunciado com gestos, expressões faciais, de tons de voz; nem se pode reajustá-la à medida que nosso receptor vai lendo.

Nesse sentido a escrita se caracteriza como uma comunicação onde os autores desse processo estão distante um do outro, um diálogo com ausência do outro. Isso, às vezes, dificulta o trabalho de escrever e, para solucionar esse problema, devemos assumir as duas funções: o de autor e o de leitor. Temos que redigir e em

seguida interpretar o texto de modo impessoal, colocando- nos lugar do leitor.

Devemos fazer o possível para que o texto tenha, mediante a essa perspectiva, a qualidade maior de um texto redigido e a compreensão, e para isso não devemos medir esforços, para cumprir esse objetivo. O leitor deve ter clareza e facilidade de compreender o que estamos querendo transmitir. Se ele tiver dificuldades, a compreensão poderá ficar prejudicada, acarretando prejuízos na interação comunicativa.

Na qualidade de escritor e leitor falante, surge então a faculdade em que o aluno precisa conhecer algumas funções para melhorar sua escrita e compreensão na linguagem. É preciso trabalhar o raciocínio, o pensar, dando oportunidade ao aluno para decodificar dimensões na escrita. Trenar, é um método importante, é uma forma de desenvolver e conhecer como as palavras são escritas, e na prática adquirindo oportunidade de rever a mesma palavra várias vezes, com isso o aluno automaticamente vai gravando e colocando em prática a escrita na forma correta. Talvez um dos problemas que atinge a escrita do aluno seja a defasagem escolar, o não hábito de leitura, a falta de acesso a escola no tempo certo, sendo que não adquirido proficiência suficiente, e a escola em que estuda não dê ênfase a leitura. Um acompanhamento também é importante, principalmente nos seus primeiros anos escolares. Para escrever bem é preciso ler e ter o hábito de reescrever.

Oliveira (2004) a escola vêem dando pouca atenção ao desenvolvimento de algumas tarefas básicas da aprendizagem da língua. Muitas vezes, essa missão é confiada apenas ao professor de português, que é, na melhor das hipóteses, insuficiente. A escrita comporta pelo menos quatro dimensões, o nível da ortografia (letra), da palavra (ortografia), da sintaxe (frase) e do texto (semânticos pragmáticos). Os dois primeiros níveis devem ser ensinados de forma automática – apenas diante de palavras pouco usuais. Um aluno deve ter dúvidas a ponto de parar e questionar com o professor e também sentir a necessidade de consultar um dicionário. É importante automatizar o processo correto de letras

maiúsculo e sinais de pontuação – pelo menos os mais importantes usados no dia-a-dia. O ensino dessas habilidades deve ser um objeto crucial nos dois primeiros anos de escolaridade do aluno.

A escola precisa ajudar o aluno a desenvolver o vocabulário, desenvolver o uso léxico e sua sintaxe de forma eficaz e, mais do que, enfatizar o desenvolvimento da compreensão (raciocínio). Como a língua materna é o ponto de partida e a base para quase tudo o mais que aprendemos, o domínio da linguagem nos permite desenvolver as competências necessárias como o som, a estrutura profunda e o significado.

Enfim, o uso adequado de práticas como a caligrafia, ditado, cópia, e memorização de textos continua sendo um método importante a ser usado nas salas de aulas. Da mesma forma, o ensino e uso da estrutura sintática das orações deve se iniciar mesmo antes do processo de alfabetização, de forma oral, e continuar até o final do ensino médio. Mas ao final da 2º ano o aluno já deve conhecer e ser capaz de escrever orações sintaticamente compreensíveis – expandindo sua competência ao longo dos demais anos de escolarização.

No entanto, a aprendizagem do idioma influi o som, a organização das palavras e as próprias palavras são fundamentais para um desenvolvimento eficaz por que o aluno está transmitindo seu conhecimento e vocabulário. Porém, na medida em que a capacidade para perceber e eliminar os variados sons e a estrutura profunda é parte do meio genético, o destaque do ensino da língua materna deve-se convergir no sentido dos fonemas, dos conjuntos de organização de palavras e na coerência dos conteúdos desses significados.

Para o aluno dominar as habilidades da escrita é necessário adquirir, proficiência na decodificação e dedicar-se a leitura e a escrita, para escrever bem é preciso ler com fluência. Dando ênfase ao ensino da escrita, deve se concentrar no estudo de acordo com o propósito dentro e fora da unidade escolar.

Segundo Rojo (2009), apesar da existência de algumas pessoas que se alfabetizam fora da escola, pode certificar com garantia que a escola é a principal agência alfabetizadora e que a alfabetização,

enquanto processo de ensinar a ler e a escrever, é um modelo prática de letramento escolar, que apresenta as características sublinhadas por Lahire (1995): considerar a linguagem em textos escritos, despertar a consciência para os fatos da escrita, examinar a linguagem em sua composição por partes (frases, palavras, sílabas, letras). Ter noção da "mecânica" ou do funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, adquirir conhecimentos com as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve o despertar de um conhecimento fonológica da linguagem: compreender seus sons, como se desunem e se juntam em novos fonemas.

Ao tomar posse dessa linguagem, descobrimos que as complexidades em fala e as letras escritas dão com a atuação da grafia alfabética no processo de ler e escrever, relacionando fonemas e grafemas, mostrando além da simplicidade em que observamos nos livros. Diante desse conceito, percebe-se que a escola é de supra-importância na formação de um cidadão. Tendo como objetivo, a linguagem e o mecanismo de propriedades do conjunto escolar que é o mais necessário e o mais difícil na disgrafia.

Devemos tomar posse da escola com o objetivo de tornar o horizonte mais letrado, adquirido um conhecimento e um estudo mais aprofundado da escrita, prática e valorizar como um meio dominante no espaço e no tempo. A escrita vem nos mostrar um mundo diferente, de definições e mais consciente, onde podemos fazer e desfazer possibilidade com mais clareza. É um fator de mera importância da leitura e da escrita bem desenvolvida, para a sobrevivência do homem na sociedade letrada.

Leitura e escrita são dois conceito que trazem soluções e representam ideias através de palavras, símbolos, sinais, desenhos, entre outros, que constitui a grafia por meio de expressão, códigos registrando fatos importantes que formam a escrita dos antepassados até o presente de hoje.

Rojo (2009) Ainda comenta que, no entanto, outro mito que poderia ser excluído das salas de aulas de alfabetização é o de que

se escreve como se fala e que se fala de única maneira. Ao oposto, há muito falares (dialetais e sociais) no Brasil, e a escrita se assemelha apenas de um deles (o português patrão/norma culta urbana), mas, mesmo assim, nem a ele corresponde integralmente. Conforme a região, classe e grupo social do falante, a escrita estará muito remota de seu modo de falar e seria mais claro se apresentada como outra modalidade, que capta aspectos de outra variedade. É o que aconteceria com um falante da variedade caipira paulista, que possivelmente, em seu registro que sucede e se pratica habitualmente e em seu dialeto, fala "as arvre somo nóis "e encontra escrita "as arvores somos nós". Nesses fatos, mais vale estudar as diferenças sociolinguísticas que desvalorizar o falar do aluno em favor da escrita e da língua padrão.

Enfim, outro mito que esta entre as práticas alfabetizantes é que a sílaba padrão do português do Brasil é a sílaba simples, consoante+vogal (cv). Ao contrário, o português escrito e falado do Brasil mostra muitos outros elementos silábicos – v, vv,vc,cvv,ccv,cvc,outros. -, quase tão presente quanto à estrutura cv. No entanto, mesmo no campo relativamente "simples" da alfabetização – se comparado ao do alfabetismo -, pois que se resume no modo de construir um conhecimento sobre a relação entre os sons e as letras, o que esta comprometida não é nem simples, nem transparente e exige um grande trabalho por um longo tempo de construção por parte dos alunos e de ensino pelos professores.

É importante citar que o aprender, escrita e falar vão muito mais além das cartilhas que são repassadas na sala de aula, pois o aluno tem que estruturar o ensino aprendizado, o alfabetizar silábico tem que ir mais longe, trabalhar com os alunos a percepção, coordenação motora, visualização e audição. Trabalhar também o educando o todo, que leve a facilidade no processo da grafia.

O acompanhamento e a manifestação da oralidade na sala de aula

Tendo em conta que os alunos estão num processo de aprendizagem simultaneamente dirigida e natural, é importante

olhar para os comportamentos linguísticos próprios dessas aprendizagens e criar condições para que eles, por um lado, avancem por si próprios e, por outro, aceitem ser conduzidos na aquisição de novos conhecimentos linguísticos.

Uma estratégia importante é mostrar ao educando os diversos tipos de linguagens com os quais estes não têm familiaridade e, portanto, ainda é desconhecido em seu vocabulário, facilitando maneiras adequadas sobre o funcionamento da língua, de forma clara e objetiva, mostrando a existência de outras regras linguísticas, além dos que já conhece. Tornar hábito no cotidiano dos alunos aspectos do dialeto relativo nas dificuldades obtidas no ensino-aprendizagem ou exercitar de forma sistemática alguns aspectos da língua que o aluno tem mais dificuldade de adquirir durante a escrita.

Ajudar a conhecer as regras da língua, permitindo a progressão no processo de aprendizagem, qualificando o aprendiz da língua no conceito do dialeto materno, em que o educando já conhece (fazendo intervenções de qualificação gramatical e cultural, orientando sobre os diversos modos de escrever, incluindo saberes pragmáticos já dominantes).

Multiplicar, sem cessar o conjunto de saberes disponíveis, semânticos e gramaticais, dando mais sentido e consistência ao texto, conhecendo a contribuição que completa as expressões não-verbais (gestos, expressões faciais, postura adequada para seu desenvolvimento corporal);

Instruir o aluno e dar condições fundamentais para um bom desenvolvimento de aprendizagem é um dos principais passos. É de inteira importância e tarefa da escola criar métodos adequados para um atendimento de qualidade ao trabalho na dificuldade do aluno, dando-lhe suportes para que esta dificuldade seja um meio de transformação educacional nos bloqueios de escrita e da fala. Com isso, o exercício de deficiência ao longo prazo irá começar a reduzir, causando uma aprendizagem com maior significação.

No entanto o atendimento com crianças com dificuldades em disgrafia que apresentam marcas de oralidade presente na escrita

cabe ao professor fazer uma coleta de dados sobre o conhecimento ativo e primário do aluno, como se encontra seu estado de aprendizagem fazendo uma interligação e unido seu conhecimento trazido de origem (familiar, social e cultural), para a escola. Analisar seu vocabulário, percebendo seu estagio de alinhamento e o grau de intimidade com a escrita e oralidade, estudar até onde chega sua estrutura de formação de palavras, frases, pequenos textos e seu autoconhecimento sobre algumas regras de sintaxe na língua escrita.

É de supra - importância a observação da oralidade que o aluno traz de sua própria natureza, relacionando o fato interferência de a relação falar e ouvir se mostra reação com seus conhecimentos memoriais, se atentar com as diversidades e intimidade no uso de expressões de sua própria atitude, à medida que a escola acarreta essas situações para seu planejamento em analise, a mesma deve oferecer um parâmetro de condições para uma qualificação e um trabalho com mais eficiência e dedicação com esse alunado, transmitindo ao aluno seu valor social e pessoal, sem querer mudar seu conhecimento primário, mostrando que existem outros estilos de contextualização nas palavras, frases, argumentos, entre outros, consolidando a língua falada com a materna.

Ao conhecer um pouco da realidade do educando, a escola passa a trabalhar a disgrafia priorizando os desenvolvimentos de habilidades e proficiência do nível de competência do alunado. O sistema educacional procura trabalhar dentro da oralidade com; predição de texto, compreensão oral, leitura diversificada, conversas entre eles, enfocando seções de dados de suas realidades, contação de historias, chamada de leitura, relatos e opiniões orais. Partindo para a prática de escrita é trabalhado com produções textuais a partir de gravuras, produções a partir do gênero e tipo textuais, chave correção, projeto viajando no mundo da leitura, desenvolvido na própria escola, ficha de leitura, reconto de histórias ouvidas, compreensão de textos, relato, opiniões, gramática baseada com o sistema educacional dos livros didáticos.

Emília Ferreiro (1987) acredita que no estágio alfabético, a criança passa a perceber que existe uma afinidade convencional entre os fonemas e os grafemas da língua, percebendo a necessidade de obter informações sobre como se escreve determinada palavra. Novas discussões cognitivas surgirão, a partir de questões ortográficas: compreendendo a relação entre os sons da fala e a grafia, o aluno pensa, agora, empregar este principio. O trabalho de Emilia Ferreiro, conforme já afirmado, nos chama atenção para necessidade de compreendermos os "erros" apresentados na escrita infantil, como um assunto conceitual.

Nesta ótica, um determinado "erro" não significa apenas algo que deve ser repreendida, mas também compreender a "lógica infantil" estudado naquela maneira "diferente" de grafar os conceitos e seus pensamentos será para nós o indicio do aprendizado em que se encontra em relação ao conceito de língua escrita.

É importante frisar que quando não ocorre o aprendizado da criança na alfabetização, em relação à escrita, isso vai acarretar problemas futuros nas outras séries. Porém, se o educando não conseguir um desempenho qualificado, nem a escola procurar fazer um trabalho e um construção de alfabetização, mostrando que através dos erros a criança tem a percepção de reformular seus conceitos de escrita, na prática de ouvir e escrever, provavelmente o aluno x sofrerá com tais dificuldades, levando vestígios para os próximos anos, talvez até a vida adulta.

Ao contrario do aluno que consegue e tem o acompanhamento adequado e uma desenvoltura de grafia adequada com sucesso, com efeito, seu processo de alfabetização na escrita e suas dificuldades serão espontâneos, favorecendo a percepção intuitiva de maneira bem eficaz.

Uma atividade que a escola deve desenvolver com o aluno é a função social da escrita, trabalhar com textos que envolva notícia do dia, ou seja, jornal, revistas, meios de comunicação entre outros. Levando o aluno a um estudo de estratégias que apresentam uma relação com a escrita, e passar para o aluno que sua escrita vai ser lida por alguém, sendo que, a partir desse conceito o aluno possa

exigir mais de sua produção, decodificação e conhecimento social, produzindo textos com uma linguagem lógica e que tem sentido para quem vai ler.

Estudo de casos

O incentivo familiar é um dos aspectos principais para o rendimento escolar da criança. O acompanhamento assegura e dá suporte ao aluno, mostrando que tem alguém ao seu lado. Escola e família devem ser parceiras no desenvolvimento do ensino e aprendizagem, com isso, precede a valorização e o interesse de um vínculo pelo processo paralelamente de desenvolvimento e proficiência na escrita.

O aluno que apresenta dificuldades na disgrsfia é V., com onze anos de idade e está matriculado regularmente no 5º ano do ensino fundamental I, na escola municipal Dep. Francisco monte de Ensino Fundamental e Educação Infantil, que se localiza na, Rua Francisco monte, Taperuaba, zona urbana, Distrito de Sobral.

Diante de suas dificuldades de aprendizagem, esse aluno não se interage nas atividades coletivas, trabalhos e explicações, nunca faz pergunta sobre nenhum assunto, nem tira dúvidas, mas sempre a professora tem o cuidado de perguntar sobre suas dificuldades. Mas em outros momentos como o recreio, por exemplo, gosta conversa com os colegas e faz algumas travessuras, e mostra interesse nas brincadeiras. Além das inúmeras faltas nas aulas, nem sempre chegava na aula com seu para casa feito, pois às vezes não fazia por falta de acompanhamento e outras vezes por esquecimento, segundo ele.

Seu estado estudantil talvez seja afetado por vários motivos, incentivo pessoal e familiar, condições básicas de um contexto social que no qual os meios de comunicação são difíceis, falta de transporte, pois o mesmo mora na fazenda Bom Jesus, zona rural, localizada á cinco (5) quilômetros de Taperuaba, zona urbana, sendo a escola mais acessível de sua localidade é Dep. Francisco Monte. Filho de pais não letrados, seu pai é agricultor, sua mãe

doméstica, não fazem um acompanhamento junto à unidade escolar, desconhece o comportamento e aprendizagem de seu filho na escola, só apenas com solicitação da escola ás vezes comparece nas reuniões mensais.

Desde o início de sua vida escolar ele vem apresentando várias dificuldades de aprendizagens em leitura e escrita. No ano de 2004 estudou o 2º ano em série regular se afastando no meio do ano. Voltou no segundo semestre do ano de 2008, o referido aluno submeteu-se a uma avaliação das disciplinas da base nacional comum, tendo sido classificado em nível de 3º ano do ensino fundamental, fundamentado no art.5 e 5do pareceres 630/99 do conselho de Educação do Ceará e art.24, inciso II, alínea "c" da lei nº9394/96. O referido aluno obteve um resultado satisfatório diante do programa do projeto Aprender a Ler (META II), assim cursou o 3º ano em série regular. No ano de 2009 cursou o 4º ano com muitas dificuldades que precisou de reforço extra-escolar. Em 2010 esta no 5º com um conhecimento prévio, apresentando muitas dificuldades tanto na escrita, como de modo geral, devido sua defasagem de uma aceleração aos conhecimentos, nas séries anteriores, o referido aluno chegou como leitor e escritor de textos fraseados, ou seja, nível II, que é uma das competências trabalhada com a escrita no 5º ano, o aluno que esta no nível II tem que apresentar uma escrita que possa ser lida todas as frases do texto de acordo com a proposta.

O outro aluno que apresentava dificuldades no inicio do ano na escrita é o aluno J, tem dez (10) anos de idade, esta matriculado regulamente no ensino fundamental I, na escola municipal Dep. Francisco monte de Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Um aluno que tinha muitas dificuldades de aprendizagem, mas, apresentava um comportamento excepcional diante das dificuldades encontradas, mostrava uma sede e um interesse incrível para com os estudos, se interava nas atividades coletivas, nos trabalhos e nas explicações sempre estava atento, sempre que tinha dúvidas dirigia logo a professora para perguntar sobre o assunto, dificilmente faltava à aula, sempre com seu para casa feita, como até hoje demonstra ter um zelo pelos estudos.

Sua vida estudantil vem apresentando algumas dificuldades, talvez por falta de uma base estruturada, incentivo familiar, falta de oportunidades, condição básicas por meios da comunicação, pois o mesmo mora na zona rural, Fazenda Jurema a cinco (5 k) de Taperuaba, zona urbana, sendo a escola mais acessível a sua localidade é escola Dep. Francisco Monte, filho de pais semi - alfabetizados, mas mora com os avôs, sendo que seu avô é agricultor e sua avó doméstica, não fazem um acompanhamento junto à escola, nem procuram saber sobre seu desenvolvimento escolar.

O aluno J ingresso na escola Dep. Francisco Monte no ano de dois mil e sete (2007), o referido aluno submeteu a uma avaliação das disciplinas da base nacional comum, classificado em nível de 2ª ano com base na lei 9394/96, art. Inciso II, alínea "C". Obteve resultados satisfatórios, ingressou fazendo regulamente o 2º ano. No ano de dois mil e oito (2008), cursou o 3º ano regulamente passando para o 4º ano em dois mil e nove (2009), com os conteúdos mais avançados o referido aluno apresentou dificuldades e precisou de reforço extra-escolar. No ano de dois mil e dez (2010), esta cursando o 5º ano regulamente, no inicio apresentou dificuldades, mas com um reforço adquiriu entendimento sobre os conteúdos, hoje foi promovido novamente à sala de aula comum. Seu nível de escrita era II, ou seja, escrevia textos fraseado, mas que era possível ler as palavras.

No dia três (3) de Novembro de dois mil e dez (2010), inicie minha aula as sete hora (07h00min h) da manhã, fiz a acolhida, frequência, correção do para casa e uma retomada da aula anterior. Os alunos sentados em forma de filas paralelas, o aluno V na qual estou fazendo o estudo de casa se encontrava sentado na 4º carteira da 1º fila ao lado da porta, sendo que o aluno J estava posicionado na 1º carteira da 3º fila, os dois apresentavam um estado de tranquilidade e atenção. Apresentei a atividade para a classe, uma folha de papel ofício com uma gravura de um palhaço que morava no circo, sendo que já trazia o inicio da história para os alunos darem continuidade à mesma. Entreguei a cada um a referida folha, para analisarem e de acordo com a proposta, desenvolver a escrita

através de uma produção textual. Antes fiz uma compreensão oral, explorando a gravura através de algumas perguntas: “quem é esse personagem?” “O que um palhaço faz no circo?” “O que está acontecendo com ele?” “Onde se passa a história?” Entre outras. Após de toda essa compreensão oral, os alunos começaram a escrever a produção textual, o aluno V passou mais tempo para iniciar o seu texto, calado e pensativo, escreveu três parágrafos, dos vinte e um alunos da sala ele foi o dezoito a entregar, e perguntei “sentiu alguma dificuldades no desenvolvimento da produção?” e ele me respondeu “não, foi bom”. O aluno J ao receber a folha, em seguida iniciou a escrita, também fez três parágrafos, não apresentou muitas dificuldades, pensativo e firme com suas idéias, foi o quinto aluno a entregar a produção textual, perguntei “como foi, achou difícil?” ele me respondeu “não, eu gostei”.

Estes são os textos do aluno J, escreveu a partir de uma produção textual individual, monitorada pela professora. Sendo que a primeira atividade é do primeiro bimestre e a segunda atividade é do final do segundo semestre para fazer comparações e analise em relação ao desempenho escolar.

Atividade I Atividade II
14/04/2010 28/11/2010

Observe bem esta figura e escreva um belo texto.

U meninu i a parrarinha

era uma viz um meninu que caçava
parrarinho toda noiti quadu us passa-
rinho a gorralhava i ia di baixo dais
arvoro pocava com a letena i matava
as parrarinho. derepeti umavaiz ruare pois
não mati os bichinho os bichinhos i livi para
canta i voa marto os parraros i prevesidadi
quado foi um dia u meninu foi mata
passarinho i a pigau um predra pegou na
rua teta. foi arrim que u meninu aparou
di mata as parrarinho e dava comida para
elis.

AS TRAPALHADAS DO PALHAÇO

ESTE PALHACINHO MORA NUM CIRCO ESPETACULAR.
ELE É MUITO ALEGRE E ADORA FAZER PALHAÇADAS.
UM DIA...

Um dia, um palhaço que era muito atrapalhado que gostava de fazer palhaçadas por isso era um palhaço feliz.
Quando foi um dia, o palhaço estava se arrumando para se apresentar as crianças, ele fez magicas, brincadeiras, trapalhadas, e palhaçada. Jogou bolas para as crianças, quando de repente, ele é surpreendido com uma casca de banana no chão e caiu diante de toda a plateia, como sempre todos riram pensando que era mais uma das brincadeiras do espetaculo.
Então o palhaço se levantou e continuou o espetáculo para as crianças, e todos os dias a alegria corria solta no circo.

Na primeira atividade o aluno J teve uma participação regular, pois demonstrou dificuldades na sua escrita, observei que o aluno

J escrevia com algumas trocas de letras, ou seja, o som das palavras emitia na escrita, a presença da oralidade na escrita. A seguir os exemplos de falhas na produção textual do aluno J. Já na segunda atividade o referido aluno apresenta um pouco mais de experiência e cautela com as falhas na escrita, observo que as falhas quase não aparecem, o texto é estruturado tem uma pontuação notável, um avanço excepcional na sua escrita.

u em vez de o;
meninu em vez de menino;
i em vez de e;
veis em vez de vez;
derepeti em vez de de repente;

O aluno V também apresentou algumas dificuldades na hora da escrita. Ficou confuso e aparentou que estava sem assunto, posso observar que existe repetição de palavras e falhas ao escrever e uma falta de estrutura ao texto na primeira atividade. A seguir as falhas na produção textual do aluno V na primeira atividade. Na segunda já ouve um pouco de diferença, observei que o aluno V pegou um pouco de prática com relação a escrita, um texto com estruturação de parágrafos, nota-se noção de pontuação e escrita mais avançada diante das falhas do primeiro texto, um avanço bastante compreensível.È claro que tem ainda algumas falhas , mas vou um avanço bom,notamos que existe letras maiúsculas entre minúsculas e a ausência de ideias,quando sua disgrafia esta bastante desenvolvida ao tempo sobre o trabalho no 5º ano.

- veis em vez de vez;
- bem em vez de bem;
- gaviou em vez de gavião;
- dexoro em vez de choro;
- logi em vez de longe;

Atividade I Atividade II
14/04/2010 28/11/2010

Observe bem esta figura e escreva um belo texto.

us trois meninus

era uma veiz u menino estava casando nu
matu eli atenou nogaviu e o balodeiro se quebrou
bem nu peitu deli eli estava con a cara de touro
i o menino estava a mostado a gaviau novas e o menino
ficou com muito raiva e jogou cobu no matu e veiu
um gaviu o boutou no cobo de balabeiro deli e
quero pego o gaviu con os deli o gaviu io
baixo lo nu pau eli logo atirou neli eli ouvu posa
logi i o menino deixi para pola mais tris pinno notodo
eli mais nosa balodeira si quibou tonu mata eu
dogui nu matu coto veis os treis menino fora
paracasa so con dois pasarinno no patrano e tava
demai e o falo pra ou tró ima noca eu vou casa

AS TRAPALHADAS DO PALHAÇO

ESTE PALHACINHO MORA NUM CIRCO ESPETACULAR.
ELE É MUITO ALEGRE E ADORA FAZER PALHAÇADAS.
UM DIA...

Um dia o palhaço escorregou no casca da banana.
Ele caiu em cima do perna, ele quebrou o pe.
ele mora num circo espetaculo.
Ele adora fazer palhaçadas no circo, ele é brincalhão
e esperto de mais. Fez uma palhaçada, todo mundo.
riu dele, e quebrou perna e a banana voou
longe de mais.
Então, ele se recuperou rapidamente
e fiz mais palhaçadas para os meninos rirem
e todo mundo gostavam e foi sempre assim no circo.

Analisando duas produções textuais dos alunos J e V, observei que o aluno J obteve um grande desempenho no decorrer do ano, posso observar fazendo comparações entre as duas produções textuais. Sendo que o aluno J iniciou o ano com o nível II e hoje,

quase no final do ano letivo, diante de sua escrita, atingindo o nível V, que tem como competências cumprir a proposta apresentando unidade, marcação de parágrafos e pontuação interna parcial, elementos de coesão e correção sintática.

O aluno V também obteve um bom resultado, tanto na produção textual como no ano letivo, iniciou o ano no nível II, e hoje esta atingindo o nível IV, que tem como competências cumprir a proposta apresentando unidade e concessão das idéias correção ortográfica uso das inicias maiúscula e parcialmente pontuação interna. É um crescimento satisfatório tanto para o aluno como também para escola, sentir que realmente esta sendo feito um trabalho na construção na vida estudantil dessas crianças, além disso, está recuperando um pouco dos conteúdos, principalmente com relação a disgrafia , que esses alunos deixaram de aprender no tempo certo.

Cada um dos alunos é claro, aprende no seu próprio tempo. Depende de cada situação, capacidade de desenvoltura e intimidade com a disgrafia, ou seja, aprendo primeiro as coisas que mais gosto. È necessário a satisfação e o prazer pelo que faço, por isso é de supra- importância o ambiente que oferecemos aos nossos alunos. Escola é ponto de chegada para uma preparação educacional, de onde sai todas as profissões e que todas dependem de uma disgrafia qualificada para o processo da cidadania.

Conclusão

Tendo como base sólida os estudos feitos para a elaboração este presente artigo, do curso em Dificuldades de Aprendizagem em Leitura, Escrita e Ortografia, percebe-se a grande importância da função da disgrafia no processo da aprendizagem, na colaboração e transformação que trás para a vida do ser humano, é um sistema acadêmico de supra – importância na construção de cidadão qualificado.

A escrita tem como finalidade desenvolver a sociedade como o todo, como também qualificar e articular o processo de

desenvoltura nos principais pontos de construções de ideias entre as pessoas. Fiz um trabalho com base na disgrafia da língua materna, onde observei e analisei as competências e falhas com os alunos de 5º ano do Ensino Fundamental, tive como parceira na analise dos casos apresentados no referido artigo a formação recebida da ESFAPEM, (escola de Formação Permanente do Magistério) e dos os referenciais citados no artigo.

Com experiência adquirida no curso de especialização, estudei diversos autores que falam sobre a disgrafia e a importância do desenvolvimento no processo da escrita. Com base a minha ação docente em sala de aula que trabalho com a pareceria da ESFAPEM, conteúdos e avaliações, foi analisando os casos de dificuldades na escrita, aonde cheguei à conclusão que os alunos V e J eram meu ponto de partida para uma reflexão da oralidade presente na escrita.

Detectei que os V e J não acompanhavam as atividades, nem as matrizes que a escola de formação nos fornecia, matrizes essas de redação e compreensão. Tanto o aluno V como o aluno J iniciaram o ano nível de escrita II. Tive que encontra métodos para desenvolver essas crianças em nível de 5º ano, então comecei a trabalhar com atividades de produção textual coletiva, em grupos para dá sentido a importância que eles tinham diante dos colegas, levantarem sua auto-estima, e sua grandeza de escritor.

A partir das atividades realizadas no inicio do ano letivo, sentir a necessidade desses alunos na construção da escrita, de acordo com Rojo a escola é a fonte principal e meio mais adequado como agência alfabetizadora, e que a alfabetização, enquanto processo de ensinar a ler e escrever. Mediante desse esclarecimento tive a consciência que esses alunos só precisavam receber dados que os levasse a direção correta de um desenvolvimento mais preciso na escrita.

Desenvolvei atividades relacionadas mediante suas falhas na escrita, partindo do pressuposto, obtive grandes resultados ao analisarmos as atividades citas no referido artigo, observemos que o índice de aprendizagem foi de grande sucesso, pois talvez não consigamos todo, mas quase as competências trabalhadas no 5º ano.

Referências

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

FÁRACO, Leonor L. et al. **Oralidade e escrita:perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, João Batista Araujo. **Aprender e ensinar**/João Batista e Oliveira Clifiton Chadwiick. 6. Ed.- Belo Horizonte: Alfa Educativa Ltda. 2004

ROJO, Roxane. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social**/Roxane Rojo. -São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

O desenvolvimento da língua escrita e seus obstáculos em um aluno do 4º ano da rede pública municipal de Sobral - Taperuaba

Magna Braga Oliveira Magalhães
Andréa Abreu Astigarraga

Este artigo tem como objeto de estudo o processo de desenvolvimento da língua escrita de uma criança de nove anos de idade que estuda no 4º ano do Ensino Fundamental I, na rede pública municipal de Sobral. O objetivo principal foi acompanhar e analisar o desenvolvimento da língua escrita e seus obstáculos através de estudo de caso, comparando nossa ação docente com o desenvolvimento do aluno à luz da formação recebida na ESFAPEM e da psicogênese da língua escrita. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa em forma de estudo de caso. Realizamos atividades de produção de textos, avaliando a superação de suas dificuldades de aprendizagem na escrita, assim como, das minhas dificuldades de ensino. Para análise do estudo de caso, consultamos LEMLE (1995); TEBEROSKY & CARDOSO (1993); VIGOTSKY (1996); FERREIRO (2001); REGO (1998); SMOLKA (1994); ANDRÉ (1999); DUARTE (2008). Após a realização do estudo o aluno que se encontrava na fase silábica, progrediu para a fase alfabética e, eu, incorporei em minha prática docente os conhecimentos adquiridos no curso de especialização.

O objeto de estudo deste trabalho de conclusão de Curso de Especialização em Dificuldades de Aprendizagem é o processo de desenvolvimento da língua escrita e seus obstáculos. Aborda as dificuldades de escritas em uma criança com nove anos de idade que estuda no 4º ano, na Escola Municipal Frederico Auto Correia de Ensino Fundamental e Educação Infantil, da rede pública municipal

de Sobral, localizada no bairro de Vassouras, distrito de Taperuaba, a setenta e dois Km do Município de Sobral, no Estado do Ceará.

A cada dia surgem no cotidiano da sala de aula várias dificuldades de leitura e escrita entre os alunos. Mediante a esses problemas, busco solucionar, visitando suas famílias e conhecendo sua história escolar, para que assim, eu possa entender e lidar com dificuldades de aprendizagens de várias ordens, tais como, sociais, econômicas e culturais. Portanto, desejei descobrir como ocorre o desenvolvimento da língua escrita em sua fase inicial, e aumentar minha experiência no conhecimento de aprendizagem na área de Língua Portuguesa.

Trabalho a nove anos como professora em escola da rede pública Municipal de Sobral, na área de Língua Portuguesa com adolescentes do Fundamental II (6º a 8º ano). Mas desde 2008 venho tendo o privilégio de lecionar uma sala de 4º ano com crianças na faixa etária de nove anos de idade e continuo até a presente data. Como professora, sinto uma imensa satisfação por contribuir na formação dos alunos, para que eles sintam prazer em aprender e se percebam como construtores de seu próprio conhecimento. Mesmo assim, percebo alguns problemas em sala de aula, entre elas, dificuldades na escrita, leitura e ortografia.

Desse modo, venho percebendo diariamente que na escrita de textos, o aluno toma como base a imagem, e associa muito bem essa relação que ele mesmo faz com a escrita. No entanto, deixa a desejar na ortografia, omitindo algumas letras como: nas palavras com **LH** e **NH** não usa a letra **H**, como também não escreve a letra **H** na palavra **HORA**. Ocorre também, a troca de letra que tem o mesmo som que é o caso da letra **"E"** por **"I"**, do **"O"** por **"U"**, **"X"** por **"S"**, **"CH"** por **"X"** e **"S"** por **"Z"**. Sendo que as letras **"E", "I", "O"** e **"U**" só há a troca quando estas se apresentam no final das palavras. Além disso, ele substitui letras semelhantes ou que tem mesmo som, faz omissão e adição de letras, etc.

O aluno que apresenta dificuldades na escrita é D. Ele é tímido e raramente conversa com os colegas, quase nunca pergunta. Geralmente eu vou até ele para interrogá-lo ou orientá-lo. Desde o

início de sua vida escolar ele vem apresentando várias dificuldades de aprendizagens em leitura e escrita. No ano de 2006 estudava a série básica, que hoje é o primeiro ano. Não conhecia as letras do alfabeto, passou para a série regular que corresponde ao segundo ano, começou a conhecer letras e saiu desta série leitor de sílabas. O aluno D vem de um contexto social que no qual os meios de comunicação são de difícil acesso. Sua casa se localiza no meio rural, distante da escola, tendo que levantar cedo para pegar transporte escolar. Seu pai é agricultor e sua mãe doméstica, não são letrados e vão à escola quando são solicitados.

No ano de 2008 o aluno D estava estudando o 3.º ano, e sua situação era considerada muita crítica para o nível da série porque ele não conseguia atingir as competências exigidas pelo o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Mesmo assim, o aluno D ingressou no ano de 2009 para o 4º ano, chegando como leitor de texto simples. Tinha escrita de nível I, quer dizer, utilizava apenas letras e palavras soltas, não produzia texto. Eu, percebendo que eram muitas as suas dificuldades, achei mais adequado não aprovar para uma série mais elevada. Por isso, neste ano de 2010 ele está repetindo o 4º ano.

Olhando para minha ação docente fica difícil trabalhar em uma sala de aula onde alguns alunos apresentam dificuldades de aprendizagem. Pois se eu for atender cada um individualmente, o restante dos alunos da sala ficará abandonada? É sem dúvida um grande desafio para o professor saber contornar atividades diversificadas que possam atender as necessidades de cada um, principalmente quando a proposta pedagógica da escola é baseada em metas a serem alcançadas e, esses alunos com dificuldades representam obstáculos na obtenção das mesmas.

1. Proposta político-pedagógica da prefeitura de Sobral

Nos últimos dez anos o município de Sobral – Ceará, tem desenvolvido políticas educacionais centradas no professor e na aprendizagem do aluno, focalizando metas a serem alcançadas. Nós,

professores do Ensino Fundamental I e II (1º Ano até o 9º) participamos de formação mensal realizada pela Escola de Formação Permanente do Magistério (ESFAPEM). Ela trabalha com formadores específicos. Para as séries do Fundamental I são dois formadores (um para português e outro para matemática), para o Fundamental II são três formadores (um para português, um para matemática e um para inglês). O objetivo principal da ESFAPEM é orientar os professores em todos os conhecimentos relacionados ao aluno.

Na ESFAPEM, recebemos critérios de avaliação. As redações que realizo em sala de aula, com meus alunos, são avaliadas de acordo com a chave de correção da Secretaria de Educação. Uso esse quadro para análise da produção textual dos alunos.

Chave de correção

Zero	sem registro	Não houve produção escrita
Um	letra sem escrita	Utiliza letras, mas não produz escrita passiva de leitura
Dois	possível ler palavras	É possível ler algumas palavras no texto
Três	ler algumas frases	É possível ler uma ou algumas frases, mesmo que o assunto do texto não esteja totalmente adequado ao que foi solicitado
Quatro	texto nível I	É possível ler todas as frases do texto elaborado de acordo com a proposta
Cinco	texto nível II	O texto cumpre a proposta, respeitando ortografia de palavras de uso comum e uso de letras maiúscula
Seis	texto nível III	O texto cumpre a proposta, respeitando ortografia de uso comum, usar letra maiúscula, marca parágrafo e pontuação interna.

Além desses critérios acima, o aluno passa por três modalidades de avaliação. A primeira é a avaliação interna (elaborada no âmbito local por diretor e coordenador). A segunda é a avaliação externa, elaboradas, aplicadas e corrigidas pela Secretaria de Educação, que no decorrer do ano a própria Secretaria juntamente com os diretores estabelece metas de aprendizagem a serem alcançadas pelos alunos durante o ano. E a terceira avaliação está no âmbito estadual e nacional - Sistema de Avaliação Permanente da Educação do Ceará (SPAECE) e Prova Brasil, realizada pelo Ministério da Educação do Ceará (MEC) e pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

Na escola os professores buscam desenvolver nos alunos as habilidades de leitura e escrita de acordo com a proposta pedagógica da escola e da Secretaria de Educação de Sobral. No procedimento de leitura trabalho com descritores: D1, D3, D4, D6 e D11 são localizar informações explícitas e implícitas em um texto; D5 e D9 servem para diferenciar variados gêneros textuais e a finalidade de um texto: D2, D7, D8, e D19 identificação de elementos que colaboram para a construção da sequência lógica entre as ideais e permitem estabelecer relações entre as partes de um texto; D13, D14 construção e antecipação de significados a partir de recursos expressivos, como ortografia, pontuação, ironia, humor, D10 reconhecimento das marcas linguísticas que permitem identificar o locutor e o interlocutor no texto, compreender os enunciados. Ao total são 14 descritores que professor e alunos precisam aprender e dominar para desempenhar seu papel com sucesso na vida escolar e social.

2. Ação docente

A cada semana levo vários gêneros diferentes, chamados de portadores de textos, como: jornais, revistas, livros didáticos, convites, bilhetes, cartazes, receitas e rótulos, para trabalhar a leitura e desenvolver as habilidades de acordo com os descritores prescritos acima.

Cada criança leva dois livros literários para casa. Todas as semanas, esses livros são trocados entre os alunos, durante dois dias da semana (segunda e quinta-feira). No dia da troca de livros, a aula inicia com 15 minutos de comentários sobre os livros lidos em casa.

Desenvolvo três redações com os alunos, por semana. Na narrativa, os alunos são orientados a escrever de acordo com a figura apresentada pela professora ou por eles próprios, e recebem toda uma explanação como:

Primeiro passo: Escrever de acordo com a figura apresentada com começo meio e fim, mínimo 3 parágrafos, usar letras maiúsculas no começo do título e de cada parágrafo, no nome dos personagens, do lugar onde se passa a história e na inicial de frases; usar travessão na fala dos personagens, utilizar a pontuação correta, tentar escrever corretamente e com boa caligrafia.

Segundo passo: produzimos um texto coletivo. Os alunos vão imaginando e falando espontaneamente frase por frase até formar um texto, e a professora vai escrevendo no quadro as ideias ditas por eles.

Durante este processo, eu vou ajudando as crianças a perceberem e descobrirem a relação de imagem e escrita, da oralidade e escrita e todo o processo da escrita em si, de acordo com as regras da narrativa.

Terceiro passo: Escrever no caderno de português e no outro dia passar a limpo para a matriz de redação (um caderno solicitado pela ESFAPEM, juntamente com a Secretaria de Educação para a escrita e reescrita de textos).

As correções dessas produções são feitas de várias formas: uma vez eu levo para casa, faço a leitura de uma por uma, e escrevo em seu caderno de plano diário alguns erros cometidos pelos alunos como: troca de letras, adição e omissão de letras, frases repetitivas ou sem sentido, falta de pontuação, frases que não tem relação com a imagem ou com o gênero solicitado. No outro dia, faço a entrega dos textos e peço para eles lerem, observarem e tentar encontrar erros onde eu destaquei.

Alguns percebem, falam e corrigem, outros não. Esses erros que foram citados são trabalhados um em cada aula, da seguinte

forma: Primeiro exponho no quadro as palavras da maneira que eles escrevem, e espontaneamente logo eles percebem que estão erradas, procuro saber interrogando-os onde se encontra o erro, depois faço a correção explicando a regra correta. Também apresento cartazes de várias frases com suas devidas pontuações explicando a importância de um texto bem pontuado.

Quando a correção de textos é coletiva, levo um cartaz escrito com um dos textos deles que tenha frases repetitivas, sem sentido e com vocabulário restrito, exponho ao lado do quadro de frente com eles. Faço a leitura e peço a opinião deles no que precisa ser melhorado. Então, eles vão falando e vou reescrevendo no quadro. Assim, se conclui a correção de um texto. Logo após, os alunos passam o texto "a limpo" para a matriz. A outra maneira de corrigir texto é convidando os alunos que se destacam na sala para ajudar os colegas que apresentam maiores dificuldades na escrita. Algumas produções de textos dos alunos são expostas no jornal da escola "Mundo da leitura".

3. Fase inicial da escrita

A primeira característica da linguagem escrita da criança é o desenho, onde ela passa a fazer traços sem qualquer objetivo, ou seja, não tendo nenhuma representação gráfica. No entanto, não deixa de se caracterizar como a base da linguagem escrita que passa a ser uma das formas de comunicação da criança, mesmo que sejam apenas traços que representam objetos determinados (linhas retas, curvadas - as famosas garatujas).

Após a criança descobrir que pode se comunicar com seus rabiscos, ela nota que o que falamos também pode ser representado com o uso de grafias - o desenho de letras, e esse processo se dá naturalmente, a medida que a criança cresce, estimula seu espírito critico em relação aos seus trabalhosa sua linguagem verbal. Como nos diz Vigotsky: "Vemos assim que o desenho é uma linguagem gráfica que surge por base da linguagem verbal" (1996, p.149). Assim, entendemos que o desenho não é um simples traçado que

representa uma imagem, mas que a criança passa a executar sua linguagem escrita por meio deles.

A partir de então, as dificuldades que essa criança apresentar na escrita dependerá do meio social a qual ela pertence, e claro do modo como o educador desenvolve e dá continuidade a sua alfabetização. E a criança que consegue atingir esse processo de unificação do desenho com a linguagem verbal, passa a dominar o princípio da escrita. Como nos afirma Vigotsky (1996, p. 149), "Há uma concordância entre todos os psicólogos em que a criança deve descobrir que os traços feitos por ela podem significar algo".

O autor ainda nos fala que basta imaginarmos as enormes transformações que ocorrem no desenvolvimento cultural das crianças em consequência do domínio do processo de linguagem escrita e da capacidade de ler, para que a gente conheça o que gênios da humanidade criaram no universo da escrita (idem, 1996, p. 154).

Segundo Teberosky (1993, p. 33), a criança passa por etapas que precisa distinguir e resolver no início da sua escrita para que ela possa ser alfabetizada. Vejamos o que a autora fala:

> Escrita Pré-Silábica:
> Escritas indiferenciadas – série igual de grafias, independentemente do tipo de estimulo.
> Escritas Diferenciada – a escrita apresenta uma série diferenciada de grafias, respondendo a diferença de estimulo. A diferenciação é realizada através da variação do repertório, da quantidade ou da posição das grafias. Essa variação pode ser indiferenciada pela lembrança de algum modelo de escrita (nome próprio, algumas palavras aprendidas).
> - Escritas Silábicas – com correspondência quantitativa segundo uma analise sonora da linguagem que leva a criança a descobrir a silaba: a cada silaba corresponde uma grafia. A correspondência qualitativa se adquiri a partir da aprendizagem dos valores sonoros convencionais.
> - Escritas Alfabéticas – com correspondência sonora do tipo fonético e com valor sonoro convencional.

Vigotsky (1994) argumenta que a linguagem se constitui primariamente no plano do funcionamento comunicativo envolvendo relações recíprocas entre as crianças e outros sujeitos sociais, e a partir desse processo diferencia-se os funcionamentos

individuais pelo qual a linguagem passa a ser orientada para si, servindo de auto-regulação.

Mas, esse processo de aquisição da escrita expresso por Ferreiro (1993) não acontece sem conflitos cognitivos. De acordo com Lemle (1995), primeiro, a criança precisa saber que aqueles risquinhos pretos em folha de papel são símbolos, e a idéia de símbolo é bastante confusa. Pois há o símbolo que é a letra que representa o som da fala, e há símbolos que substituem algo, como por exemplo, o sinal de trânsito. O segundo problema é necessário que o aprendiz compreenda que cada risquinho tem valor de um símbolo no som da fala. E o terceiro, é necessário a atenção da criança para ouvir o som das letras e perceber que eles (sons) são diferentes, para depois saber identificar e ligar o som e a letra correspondente. O quarto problema é captar o conceito de palavra. A criança precisa compreender que há duas idéias na unidade-palavra: a sequência de letras na escrita correta e o sentido da palavra que foi escrita.

Depois vem a unidade-sentença que não é considerada um problema. Essa unidade não precisa ser colocada logo de início, pois o aprendiz pode aprender a tomar consciência dessa unidade no decorrer de suas primeiras leituras. Logo após, o aprendiz deve tomar consciência da organização da escrita na folha. De acordo com Lemle (1995, p.12), "a ordem significativa das letras é da esquerda para a direita na linha e a ordem significativa das linhas é de cima para baixo na página". É necessário ensinar essa estrutura de escrita de texto no início de sua alfabetização.

Esses constantes erros são considerados dificuldades na escrita e consequentemente apresentam alterações na linguagem como: erros na percepção visual e auditiva, falhas que permitem a fixação dos grafemas que são elementos mínimos como: letras, acentos e sinais de pontuações e fonemas que é o som das letras corretamente, deixando lacunas no conhecimento gramatical da língua.

De acordo com Teberosky:

> [...] a linguagem escrita não se desenvolve de forma única, que possa ser descrita como uma sucessão de eventos. Ocorrem transformações imprevistas, com a criança passando de uma estratégia de escrita a outra, sem que isso seja completamente compreensível aos olhos do adulto letrado. (1984, p.120).

Percebe-se que para a criança atingir o processo do desenvolvimento da língua escrita é necessário passar por várias transformações e diferentes formas de agir anteriores, deste a história da linguagem, para assim, poder retomar sua realidade na linguagem escrita e atribuí-los atividades que possam desenvolver a estrutura da ortografia correta. Fica claro que a criança necessita se inserir no meio social, para desenvolver seu conhecimento de aprendizagem, sociocultural diante da realidade do mundo.

Segundo Rego: "o aprendizado da linguagem escrita representa um novo e considerável salto no desenvolvimento da pessoa" (1998, p.68). A escrita não é um produto pronto. Ela foi desenvolvida ao longo da evolução da humanidade. Assim acontece com a escrita da criança: é um processo que envolve um conjunto de fatos e circunstâncias na qual a criança percorre para o desenvolvimento até chegar o domínio de escrita.

4. Zona de desenvolvimento real e proximal

Vigotsky (1994) compreende que as crianças começam seu aprendizado antes de frequentar a escola. Desde seu primeiro dia de vida, elas começam a assimilar, conhecer, aprender e desenvolver habilidades de aprendizagem dentro do seu próprio ambiente e no convívio com pessoas. Porque ao passo que a criança escuta nomes, manipula objetos, faz perguntas e recebe as informações do modo que deve agir, ela absorve espontaneamente um repertório de aprendizado não sistematizado (pré-escola), que é fundamental para o desenvolvimento do aprendizado sistematizado (escola), e que esse aprendizado deve ser combinado com desenvolvimento da criança.

Ainda para Vigotsky (Idem), há dois níveis de desenvolvimento: o real e o proximal. O desenvolvimento real é

quando a criança é capaz de usar sua razão, sua inteligência, seus pensamentos, sua imaginação e seu potencial como pessoa. Já, a zona de desenvolvimento proximal são funções que a criança ainda não desenvolveu, mas é necessária uma assistência-mediação para adquirir uma maturação. A zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência-mediação hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.

É de fundamental importância a criança ser envolvida com atividades coletivas, pois nessas atividades elas são capazes de aprender, interagir e descobrir seu potencial no processo de aprendizagem, pois a cooperação fornece a base de seu desenvolvimento, na qual pode se chamar de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a criança só consegue operar com o auxílio de outros, ou com pessoas que convive, após essa internalização ela atinge sua independência.

> Piaget e outros demonstraram que, antes que o raciocínio ocorre como uma atividade interna, ele é elaborado no grupo de crianças, com uma discussão que tem como objeto o ponto de vista de cada uma. Essa discussão em grupo tem como aspecto característico o fato de cada criança começar a perceber e checar as bases de seu conhecimento (PIAGET, 1994 Apud VIGOTSKY, 1934, p. 117).

De acordo com Ferreiro (2001, p. 103): "a língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é a partir de nosso patrimônio cultural". Às vezes a escola erra por nem sempre procurar a particularidade do aluno, mas trabalha o mesmo conteúdo, os mesmos livros e textos com todos. Sendo que nem todos acompanham o mesmo ritmo e essa mesma aprendizagem, pois cada um é diferente e tem seu tempo de aprender.

Em meio a essas dificuldades a escola tem por finalidades provocar mudanças comportamentais de progresso na vida dessas pessoas que já trazem consigo sua própria cultura. Portanto em nossa prática pedagógica sempre devemos procurar trabalhar com atividades coletivas, pois o autor Vigotsky vem ressaltar a

importância dessas atividades realizadas em grupos, quando coloca a zona de desenvolvimento proximal, que a criança precisa de um auxílio para chegar à autonomia cognitiva, que é a zona de desenvolvimento real.

5. Metodologia

Elegemos a pesquisa qualitativa, em forma de estudo de caso, para realizar nosso estudo de conclusão de curso. A pesquisa qualitativa pode ser realizada a partir de um estudo de caso (com uma pessoa, uma instituição ou grupo social), que seja importante e do interesse do pesquisador a enfatizar, compreender e investigar as atitudes, comportamentos e relações sociais do sujeito estudado, para compreender e descobrir situações importantes para as dificuldades de aprendizagens que as escolas enfrentam no dia a dia em sala de aula. Segundo André:

> A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamenta numa perspectiva de positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais (1995, p.16).

Yin (apud Duarte 2008, p.116), sublinha justamente que o estudo de caso leva a fazer "observação direta e a coligir dados em ambientes naturais", o que é diferente de confiar em "dados derivados" (resultados de testes, estatísticas, questionários). Exemplos: conhecer um diretor de escola com bom desempenho, uma greve de professores, ou a vida diária numa escola.

De acordo com Duarte (Idem, Ibidem), Yin propõe duas "situações", critérios, para um estudo de caso:

- Em primeiro lugar, deve ter-se em conta o tipo de pergunta, descritiva (*descriptive question)*: o que aconteceu? (p.381). Ou uma pergunta explicativa (*explanatory question)*: **como** ou **porquê** alguma coisa aconteceu?

- Em segundo lugar, a necessidade de "esclarecer uma situação particular para chegar a uma íntima (i.e. em profundidade e em primeira mão) compreensão dessa situação".
- Duarte (ob. Cit. p.22) descreve um interessante exemplo de estudo descritivo, a obra "*Street corner society*", sobre um grupo de jovens de um bairro de baixo nível econômico e a sua particular subcultura e fenômenos derivados, como a capacidade/incapacidade para romper os laços de vizinhança.

Portanto, esse exemplo citado acima nos ajudará a esclarecer, descobrir e compreender como uma criança de nove anos chega ao 4º ano pertencendo ao nível de aquisição baixa, isto é, com muitas falhas e erros de primeira ordem.

As cinco etapas de um estudo de caso exemplificado abaixo são muitos importantes para prática docente, porque o professor necessita constantemente estar informado, atualizado neste mundo educacional para que ele possa realizar e desenvolver um trabalho eficaz.

Yin (apud Duarte, 2008, p.119), exemplifica uma "hipotética seqüência de acontecimentos", em cinco etapas, para um estudo sobre melhoria de rendimento escolar:

a) professores dirigentes (mentor teachers) recebem treino sobre um assunto acadêmico; b) estes professores dirigem sessões para colegas; c) mostram aulas a esses colegas; d) a prática dos professores muda; e) o rendimento dos alunos melhora.

Segundo Lüdke e André:

> os estudos de casos geralmente têm características de pesquisa qualitativa. Pois identifica a dificuldade a ser trabalhada e fica atento para novas descobertas durante o processo da pesquisa, como também, procura conhecer a historia de vida social, familiar e escolar, com suas respectivas características que abordam a inter-relação de todos que fazem parte do mesmo processo (dificuldade de aprendizagem) (1986, p. 18).

Para o pesquisador realizar o estudo de caso é necessário buscar variedades de informações relacionadas ao sujeito, como: observações comportamentais durante as várias situações de aula, fora de sala de aula, fazer entrevista com pessoas ligadas ao sujeito,

coletas de dados desde o início escolar, procurar ler livros de autores que descrevem o assunto que aborda a pesquisa.

Diante desses estudos realizados é que o pesquisador poderá revelar ou relatar suas experiências vivenciadas durante o processo da pesquisa, para finalizar e mostrar fatos reais e concretos relacionados ao conhecimento do sujeito que foi estudado. E a partir desses fatos poder ampliar um olhar crítico, com novos significados, estratégias e ideais de compreensão a serem trabalhadas no cotidiano escolar, para solucionar dificuldades apresentada.

E Yin sintetiza: "como esforço de pesquisa o estudo de caso contribui, de forma inigualável para a compreensão que temos de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos" (apud Duarte, 2008, p.117).

6. Estudo de caso

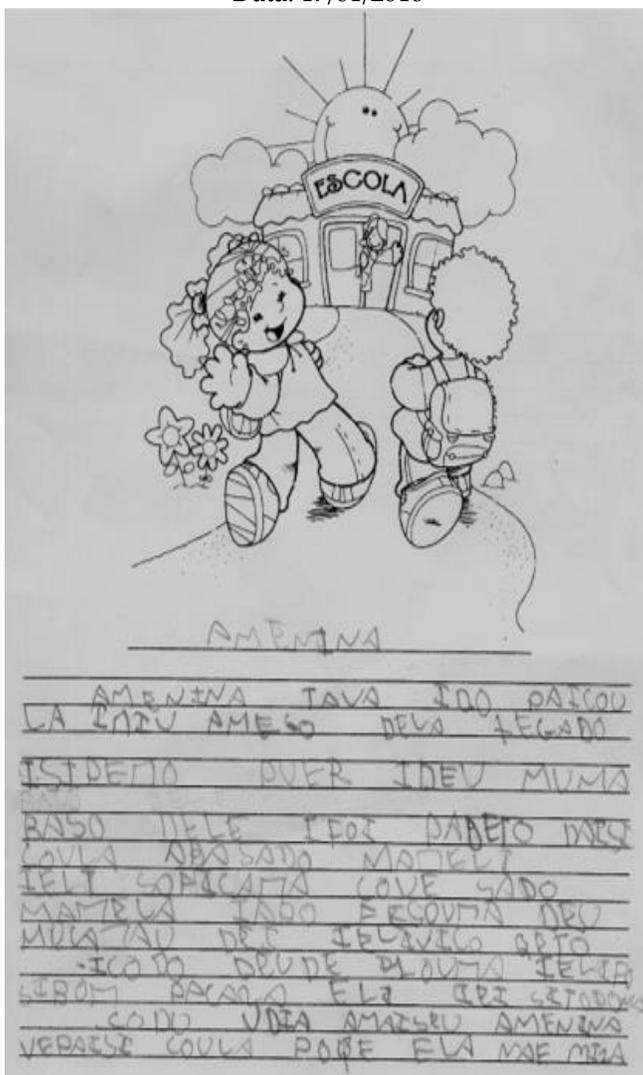
Baseada na fundamentação da metodologia qualitativa em forma de estudo de caso elegi esta abordagem para realizar minha pesquisa, que passo a descrever e analisar, pois, o estudo de caso permite-nos a uma investigação mais profunda, como também, preserva as características da vida real do sujeito.

O objetivo principal foi compreender o fato de um aluno com nove anos de idade, e que está estudando o 4º ano (3º série), e não ter sido alfabetizado.

Como já trabalho na escola que realizarei a pesquisa, meu primeiro passo foi procurar a direção da mesma, para aprofundar-me na história escolar do aluno D. A diretora forneceu dados escritos referentes aos resultados de avaliações do 1º ano até o 3º ano, realizada pela secretaria de educação.

Depois conversei com professores que já lhe ensinaram para conhecer melhor seu processo de dificuldades na aprendizagem. As professoras anteriores detectaram o mesmo grau de dificuldades que esse aluno traz desde o infantil. Durante os anos anteriores, ele passou por reforço escolar (extra-sala de aula).

Como professora do aluno D, no 4º ano, passei a acompanhar esse caso mais de perto. Detectei várias dificuldades que lhe acompanhavam como: não escrevia textos, apenas palavras, leitura de textos simples e não interagia com os alunos em sala de aula durante as atividades. Vejamos algumas das atividades realizadas:

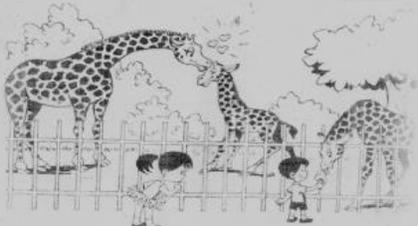
Atividade I
Data: 17/01/2010

No primeiro dia de aula, 17 de janeiro de 2010, solicitei ao aluno D redigir um texto narrativo fazendo relação com a figura para conhecer seu nível de escrita. A figura da atividade I apresenta duas crianças chegando à escola muitos felizes. Ele escreveu o texto contendo dois parágrafos, com letras desordenadas. Conseguiu ler algumas palavras e sua escrita é de acordo com sua fonética. É um texto sem estrutura, omitindo letras (ido no lugar de indo, tava no lugar de estava, e assim sucessivamente). Constatou-se que é uma criança que se encontra na fase de alfabetização da escrita.

Atividade II
Data: 22/09/2010

ESCOLA FREDERICO AUTO CORREIA

NOME: ATOINU DIONI SOUZA PAIVA TURMA: UNICA ANO 4

PROFESSOR: MAGLIA B. B. MAGALHÃES DATA: 22 / 09 / 2010

Observe a ilustração e faça uma história bem bonita.

ASA 1-EBRASA

NUMA LINDA MANHÃ, USU MENINOSO FOUMAU PUELOGICO VENE ASA LEBRA I U MENINO COMENDO U SOVETE I U MENINO DEU A LEBRA U SOVETE AGENAFA.

NO MOMETO, U MENINO DEU ALEBRA U SOVETI PARA ALEBRA. I ALEBRA TALABENU U SOVETE ITA ALANU MUITUBO DEMAISI. ME MONO I A MAE DALEBRA TAVA DANU MU BEGO NA ? DELA I A ? DELA E MUITU BONITA DEMAISI I ASA MAE DASA GENAFA E MUITUGADI DIMAISI I U PESECOSU TABEI EGA DE DIMAISI.

FINALMETE, ASA LEBRA COMEU U SOVETI TODI I ? U MENINO FICO OLHANDU DIVOIGI POQE ELA TEI MEDU MAE. ? I FICO CAMAU NABOLA

No dia 22 de setembro de 2010, a escola solicitou ao aluno D redigir um texto fazendo relação com a figura da atividade II (duas crianças tomando soverte e passeando num zoológico). Era uma avaliação interna, a escola solicitou esta produção escrita para saber como estava o seu desempenho na escrita.

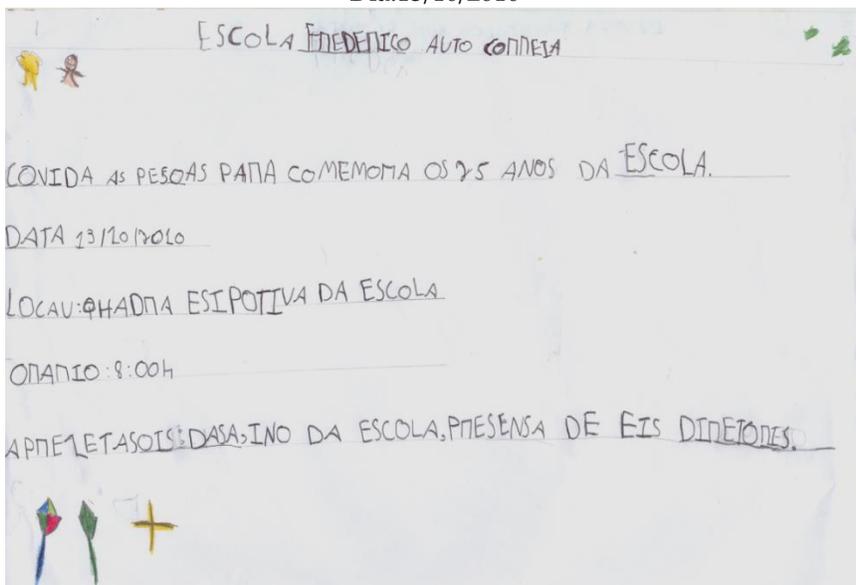
Percebe-se que a figura em si não faz parte do seu mundo real, pois essa criança mora no campo, não conhece girafa e nunca foi ao zoológico. Mas mesmo assim, ele soube contextualizar figura e texto. Analisei que este segundo texto está melhor estruturado em relação ao primeiro. Observa-se o uso de pontuação e se consegue ler algumas frases. O aluno repetiu, várias vezes as mesmas palavras, durante todo o texto (sorvete, menino, zebra e girafa).

Portanto o aluno D., apresenta falhas de escrita de primeira ordem, de acordo com Lemle:

> ... escrita com falhas na correspondência linear entre as seqüências dos sons e as sequências das letras: repetições de letras (ppai em vez de pai, meeu em vez meu), omissões de letras (trs em vez de três, pota em vez de porta), trocas na ordem das letras (parto em vez de prato, sadia em vez de saída), falhas decorrentes do conhecimento ainda inseguro no formato de cada letra (rano em vez de ramo, laquis em lugar de lápis, eua em lugar de lua), falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som (sabo em vez de sapo, gado em lugar de gato, pita em lugar de fita) (1995, p. 40).

A partir das dificuldades analisadas nos textos de D, busquei mudar meu olhar, em relação ao aluno e à minha ação docente. Comecei a ficar mais próxima dele e ajudá-lo na leitura, mas, especificamente na parte de escrita. Desde então, comecei a trabalhar com ele atividades diferenciadas dos demais, como: contação de histórias, ditado para desenvolver a compreensão e o raciocínio; a fonética (som e a escrita de cada letra, palavras, frases e contextos), para melhorar sua ortografia.

Atividade III

Dia:13/10/2010

Aproveitando a ideia de que no dia 10 de outubro de 2010 a escola onde trabalho completou vinte e cinco anos, iniciamos a aula do dia 08 de outubro de 2010 expondo no quadro cartazes de vários exemplos de convites: dois convites de aniversario de criança, um de 15 anos, um de casamento e um convite de escola.

Depois comecei a interrogá-los: Quem já viu esses tipos de textos? Onde? Quem não conhece? Por quê? Quem nunca foi um aniversário? O aluno D, sobre o qual estamos estudando falou: "já vi, mas nunca recebi". Fizemos uma explanação a cerca desse gênero, colocando as principais características, o que deve conter num convite (destinatário, remetente, tipo linguagem e formato) e a sua função na sociedade.

Foram formados cinco grupos com cinco alunos e entregue este material (pincéis, lápis de cor, tesouras, colas, revistas, folhas de papel ofício e cartolina). Para cada aluno produzir um convite convidando a comunidade a qual a escola pertence, para seu aniversário dos 25 anos, que foi comemorado no dia 13/10/2010, às

19:00h. A confecção do convite era individual, o objetivo da formação dos grupos foi para eles discutissem, interagissem e descobrissem o prazer de aprender juntos.

Todas as cadeiras ficaram em forma de círculos, o aluno D, escolheu a equipe na qual ele ficou, por algumas vezes ele riu, conversou com os demais, sentiu dificuldades para organizar suas ideias, apagou por várias vezes algumas frases do texto, tendo incertezas na escrita, mas tentando lembrar as aulas anteriores sobre fonética, intervir por algumas vezes, ele foi o último aluno a terminar.

Nesse texto notei a ausência e troca de algumas letras. Ausência: a letra h nas palavras horário e hino, n na palavra dança. Trocas de letras: ç por s, u por h, l. Pedi ao aluno D ler e analisar seu convite, ele o fez e disse: "está tudo certo". Questionei ao aluno se as palavras hino e horário não estavam faltando alguma letra. Ele disse: "Não, não escuto nem mais um som". Continuei interrogando: Por quê você escreveu a letra h depois da letra q na palavra quadra? "Porque escutei o som do h". E não escutou a letra h nas palavras hino e horário? Ele respondeu: "Não, só na palavra quadra".

O convite contém um texto organizado, com o formato do gênero estudado e solicitado. Nesta atividade observa-se melhoras em sua escrita.

No dia 28 de outubro de 2010, realizamos uma produção de texto coletiva, na quadra de esportes da escola. Lá todos ficaram num círculo, então mostrei uma caixa embrulhada com papel de presente. Disse que era uma caixa supressa. "O que vocês acham que existe dentro dela?" Alguns responderam que eram brinquedos. Mas, a maioria dos alunos ficou curiosa querendo saber o que tinha dentro dela.

Retirei um objeto e iniciei a história. Depois, entreguei a caixa para um aluno que tirou outro objeto e continuou a história de onde eu parei parou. E assim por diante, cada aluno retirou um objeto da caixa e continuou construindo a história. A história deve acabar no último aluno da roda.

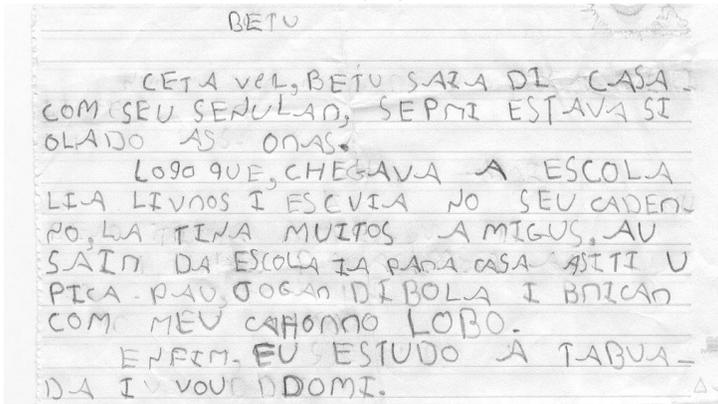
Atividade IV

Data: 28/10/2010

BETU

CETA VEL, BETU SAIA DI CASA COM SEU SENULAN, SEPMI ESTAVA SI OLADO AS ONAS.

LOGO QUE, CHEGAVA A ESCOLA LIA LIVNOS I ESCVIA NO SEU CADENO, LA TINA MUITOS AMIGUS. AU SAIN DA ESCOLA IA PANA CASA ASITI U PICA-PAU, JOGAN DI BOLA I BNICAN COM MEU CAHONNO LOBO.

ENFIM, EU ESTUDO A TABUADA I VOU DOMI.

Confesso que a história saiu desconectada. Até eles mesmos perceberam. Então, expus todos os objetos no meio do círculo, pela ordem que foi retirado por eles. E pedi para eles observarem e reorganizarem a história, falando um de cada vez. E assim foi feito, quase todos falaram, e a história ficou bem elaborada e criativa com a participação de todos. Depois pedi para cada um redigir individualmente esse mesmo texto.

Tenho certeza que nessa atividade todos aprenderam com o auxilio do outro. Como nos diz Vigotsky, “A atividade em grupo tem como propósito e característica a criança perceber seus conhecimentos e aprendizado” (1994, p.34).

Esse é o texto que o aluno D, redigiu a partir da produção coletiva. Ele participou bem, quando chegou sua vez, ele falou baixinho e sorridente dizendo que estava com vergonha. Pois há dois meses que ele vem interagindo e participando das aulas.

Ele mostrou segurança ao escrever o texto, ficou sentado de cabeça baixa escrevendo, foi o penúltimo aluno a terminar, quando foi entregar eu perguntei a ele: sentiu dificuldades para escrever o texto? Ele respondeu: “Não”.

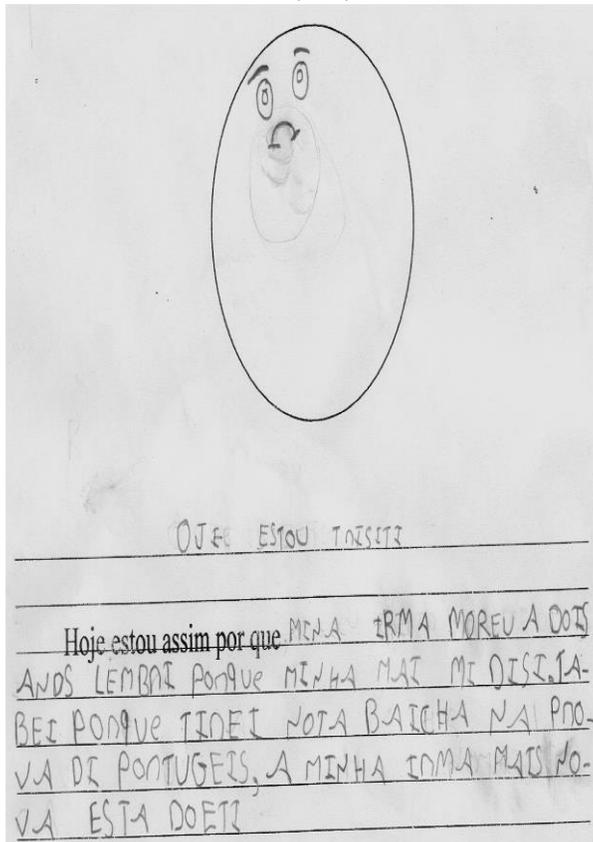
Segundo Lemle (1995, p.41), esse aluno apresenta falhas de segunda ordem. “Se o aprendiz está retido na etapa monogâmica da sua teoria da correspondência entre sons e letras, ignora as

particularidades na distribuição das letras. Sua escrita é como uma transcrição fonética da fala". Assim falhas típicas são como as dos exemplos seguintes:

di em vez de de;
Betu em vez de Beto;
sepri em vez de sempre;
i em vez de e;
tina em vez de tinha.

Atividade V
Data: 29/010/2010

OJE ESTOU TRISITI

Hoje estou assim por que MINA IRMA MOREU A DOIS ANOS LEMBRAI PORQUE MINHA MAI MI DISI.TA-BEI PORQUE TIREI NOTA BAICHA NA PRO-VA DI PORTUGEIS, A MINHA IRMA MAIS NO-VA ESTA DOETI

Iniciei minha aula do dia 29 de outubro de 2010 com uma dinâmica de escrita: "Hoje estou assim...". Perguntei como eles

estavam naquele dia? Qual o sentimento deles? Qual a parte do corpo que expressa mais sentimento? Depois que eles falaram bastante, expus no quadro um cartaz com quatro caricaturas expressando o sentimento de: alegria, raiva, tristeza e medo. Depois resgatei valores importantes a partir desses sentimentos como: amizade, companheirismo, segurança e união.

Entreguei para cada um, uma folha apropriada para o texto, com um desenho de um círculo. Para que eles desenhem nele, a expressão facial do sentimento que está sentindo hoje. Em seguida justificar abaixo através da escrita. Hoje estou assim porque...

O aluno D, escreveu seu texto relacionando a expressão facial de tristeza, redigiu em poucas linhas os motivos na qual estava assim. No entanto, foi um texto bem objetivo e claro. Demonstrando os mesmos erros de escrita. Portanto, esse aluno, desde a primeira atividade ele vem tendo progresso.

O aluno D sempre foi assíduo nas aulas, mas não participativo dos projetos e movimentos da mesma, por si mesmo se isolava ficando por fora de atividades extra-sala. Pouco se ouvia sua voz em sala de aula. Talvez ele se sentisse isolado também, devido às suas dificuldades em acompanhar as aulas e não ter atenção adequada.

Conclusão

Nesse trabalho de conclusão do curso em Dificuldades de Aprendizagem em Leitura, Escrita e Ortografia, tive como objetivo geral acompanhar e analisar o desenvolvimento da língua escrita e seus obstáculos com um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental, e analisar um estudo de caso à luz da formação recebida na ESFAPEM e da psicogênese da língua escrita.

A partir desse curso de especialização fiz leituras sobre a psicogênese da língua escrita e sobre a zona de desenvolvimento real e proximal. Diante delas, questionei a formação que tenho como docente na ESFAPEM, e a minha ação docente em sala de aula: conteúdos desenvolvidos, metodologia, avaliação.

O aluno D apresentava dificuldades de aprendizagem. No início do ano de 2010 seus textos eram considerados nível I, da fase silábica da escrita. Não acompanhava as atividades desenvolvidas em sala de aula, nem dos livros didáticos, nem da proposta pedagógica do município (Matriz). Trabalhei com atividades coletivas, para estimular a zona de desenvolvimento proximal, com a mediação dos colegas e da professora nas atividades em sala de aula. Percebi que através dessas atividades e das trocas de experiência, esse aluno teve crescimento nos estudos. Sua escrita é como uma transição fonética da fala. Portanto, o aluno se encontra na transição entre no estágio silábico para o alfabético.

Diagnostiquei as dificuldades de escrita do aluno no início do ano de 2010 a partir dos testes de escrita nas atividades I, II, e III. Em seguida com um novo olhar diante da psicogênese da língua escrita elaborei mais duas atividades IV e V, que foram adequadas ao seu nível de escrita. Atividades estas usando a zona de desenvolvimento proximal para que esse aluno desenvolva mais a zona de desenvolvimento real.

A partir de agosto, quando comecei a desenvolver o TCC e fazer leituras sobre a psicogênese da língua escrita, mudei meus procedimentos usando principalmente atividades significativas para ele (por exemplo: construção de texto coletivo descrevendo objetos tirados de uma caixa surpresa e a produção de um texto baseada na preposição: como estou me sentido hoje?). Houve uma mudança no meu modo de olhar o aluno com dificuldades de aprendizagem, principalmente porque comparei minha prática docente recebida na ESFAPEM com a proposta da psicogênese.

Referências

AMBROSENTTI, Neusa Banhara. **O "Eu" e o "Nos":** Trabalhando com a diversidade em sala de aula. Pedagogia das diferenças na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus. 1995.
FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.
ANDRÉ, M. & LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** S.P. Epu, 1986.
DUARTE, José. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, 2008,11, 113-132.
LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 11ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino: as abordagens do process**o. São Paulo: EPU, 1986.
REGO, Teresa. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
SMOLKA, Ana Luisa. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidades-escritura. IN: SMOLKA & GÓES (Orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar Vygotsky e a construção do conhecimento**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
GÓES, Maria Cecília. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. IN: GÓES & SMOLKA (Orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar Vygotsky e a construção do conhecimento.** 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
TEBEROSKY, A. & CARDOSO, B. **Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita.** 5ª ed., Campinas, SP. Vozes, 1993
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 5ª ed., SP. Martins Fontes, 1994.

Webibliografia sobre dislexia (baixar em Internet)

ABDO, Anila Gabriela Rotger; MURPHY, Cristina Ferraz Borges e SCHOCHAT, Eliane. Habilidades auditivas em crianças com dislexia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **Pró-Fono R. Atual**. **Cient. [online]**. 2010, vol.22, n.1, pp. 25-30.

AFFONSO, Maria José Cicero Oger; PIZA, Carolina Mattar Julien de Toledo; BARBOSA, Anna Carolina Cassiano e MACEDO, Elizeu Coutinho de. Avaliação de escrita na dislexia do desenvolvimento: tipos de erros ortográficos em prova de nomeação de figuras por escrita. **Rev. CEFAC [online]**. 2011, vol.13, n.4, pp. 628-635. Epub 29-Out-2010.

ALVES, Luciana Mendonça; REIS, César Augusto da Conceição; PINHEIRO, Ângela Maria Vieira e CAPELLINI, Simone Aparecida.Aspectos prosódicos temporais da leitura de escolares com dislexia do desenvolvimento. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.[online]**. 2009, vol.14, n.2, pp. 197-204.

APELLINI, Simone Aparecida; COPPEDE, Aline Cirelli e VALLE, Talita Regina. Função motora fina de escolares com dislexia, distúrbio e dificuldades de aprendizagem. **Pró-Fono R. Atual. Cient. [online]**. 2010, vol.22, n.3, pp. 201-208.

ARAUJO, Alexandra Prufer de Queiroz Campos. Attention deficit hyperactivity disorder and dyslexia: a history of overlap.**Arq. Neuro-Psiquiatr. [online]**. 2012, vol.70, n.2, pp. 83-84. .

ARAUJO, Alexandra Prufer de Queiroz Campos. Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. **J. Pediatr. (Rio J.) [online]**. 2002, vol.78, suppl.1, pp. S104-S110.

ARAÚJO, SUSANA et al. What does rapid naming tell us about dyslexia?. **Av. Psicol. Latinoam**., Dec 2011, vol.29, no.2, p.199-213.

ARDUINI, Rodrigo Genaro; CAPELLINI, Simone Aparecida e CIASCA, Sylvia Maria. Comparative study of the neuropsychological and neuroimaging evaluations in children

with dyslexia. **Arq. Neuro-Psiquiatr. [online]**. 2006, vol.64, n.2b, pp. 369-375.
BARBOSA, Patricia Manfrin Fontes; BERNARDES, Neide Guzmán Blanco; MISORELLI, Mari Ivone e CHIAPPETTA, Ana Lúcia de Magalhães Leal. Relação da memória visual com o desempenho ortográfico de crianças de 2ª e 3ª séries do ensino fundamental. **Rev. CEFAC [online]**. 2010, vol.12, n.4, pp. 598-607. .
BERDICEWSKI, OLGA e MJLICIC, NEVA. Una prueba para detectar a los niños con alto riesgo de presentar problemas de aprendizaje en 1er Ano Básico. **Rev. chil. pediatr. [online]**. 1974, vol.45, n.6, pp. 513-515.
BOSCARIOL, Mirela et al. Processamento temporal auditivo: relação com dislexia do desenvolvimento e malformação cortical. **Pró-Fono R. Atual. Cient. [online**]. 2010, vol.22, n.4, pp. 537-542.
CAPELLINI, Simone Aparecida et al. Desempenho em consciência fonológica, memória operacional, leitura e escrita na dislexia familial. **Pró-Fono R. Atual. Cient. [online]**. 2007, vol.19, n.4, pp. 374-380.
CAPELLINI, Simone Aparecida et al. Eficácia terapêutica do programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. **Rev. CEFAC [online].** 2010, vol.12, n.1, pp. 27-39. Epub 27-Nov-2009.
CAPELLINI, Simone Aparecida; FERREIRA, Tais de Lima; SALGADO, Cíntia Alves e CIASCA, Sylvia Maria. Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida. **Rev. soc. bras. fonoaudiol. [online**]. 2007, vol.12, n.2, pp. 114-119.
CAPELLINI, Simone Aparecida; GERMANO, Giseli Donadon e CARDOSO, Ana Cláudia Vieira. Relação entre habilidades auditivas e fonológicas em crianças com dislexia do desenvolvimento. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.) [online]**. 2008, vol.12, n.1, pp. 235-251. ISSN 1413-8557.
CARBALLO REINA, Onelia. Evaluación de la percepción del movimiento en niños y niñas disléxicos. **MEDISAN [online]**. 2012, vol.16, n.1, pp. 14-20.

CARDOSO, Monique Herrera; ROMERO, Ana Carla Leite e CAPELLINI, Simone Aparecida. Alterações dos processos fonológicos e índice de gravidade entre escolares com dislexia e escolares com bom desempenho acadêmico. **Rev. soc. bras. fonoaudiol. [online]**. 2012, vol.17, n.3, pp. 287-292.
CARRASCO M, Loreto; PAVEZ A, Elizabeth e DELANO R, Paul H. POTENCIAL DE DISPARIDAD. **Rev. Otorrinolaringol. Cir. Cabeza Cuello [online]**. 2008, vol.68, n.2, pp. 185-192.
CARRILLO GALLEGO, María Soledad; ALEGRIA ISCOA, Jesús; MIRANDA LOPEZ, Pilar e SANCHEZ PEREZ, Noelia. Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español. **Escritos de Psicología [online]**. 2011, vol.4, n.2, pp. 35-44. ISSN 1989-3809.
CARVALHAIS, Lénia Sofia de Almeida e SILVA, Carlos. Consequências sociais e emocionais da dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.) [online]**. 2007, vol.11, n.1, pp. 21-29.
CASTRO, Stella Maris Costa et al. Visual control in children with developmental dyslexia. **Arq. Bras. Oftalmol. [online]**. 2008, vol.71, n.6, pp. 837-840.
CESPEDES C, Amanda; BERNEOSOLO B, Jaime; BRAVO V, Luis e PINTO G, Arturo. Lateralidad manual, disfunción cerebral y dislexia. **Rev. chil. pediatr. [online]**. 1989, vol.60, n.1, pp. 18-23.
DEUSCHLE, Vanessa Panda e CECHELLA, Cláudio. O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia:diagnóstico e intervenção. **Rev. CEFAC [online]**. 2009, vol.11, suppl.2, pp. 194-200. Epub 05-Dez-2008.
DIAS, Rosana Siqueira e AVILA, Clara Regina Brandão de. Uso e conhecimento ortográfico no transtorno específico da leitura. **Rev. soc. bras. fonoaudiol. [online]**. 2008, vol.13, n.4, pp. 381-390.
FADINI, Cíntia Cristina e CAPELLINI, Simone Aparecida. Eficácia do treinamento de habilidades fonológicas em crianças de risco para dislexia. **Rev. CEFAC [online]**. 2011, vol.13, n.5, pp. 856-865. Epub 13-Maio-2011.

FIJALKOW, Jacques e RAGANO, Serge. Dyslexie: Le retour. **Aná. Psicológica [online]**. 2004, vol.22, n.1, pp. 175-185.
FUKUDA, Maryse Tomoko Matsuzawa e CAPELLINI, Simone Aparecida. Treinamento de habilidades fonológicas e correspondência grafema-fonema em crianças de risco para dislexia. **Rev. CEFAC [online]**. 2011, vol.13, n.2, pp. 227-235. Epub 23-Jul-2010.
FUKUDA, Maryse Tomoko Matsuzawa e CAPELLINI, Simone Aparecida. Programa de intervenção fonológica associado à correspondência grafema-fonema em escolares de risco para a dislexia. **Psicol. Reflex. Crit. [online]**. 2012, vol.25, n.4, pp. 783-790.
GERMANO, Giseli Donadon e CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho de escolares com dislexia, transtornos e dificuldades de aprendizagem em provas de habilidades metafonológicas (PROHFON). J. Soc. **Bras. Fonoaudiol. [online]**. 2011, vol.23, n.2, pp. 135-141. .
GERMANO, Giseli Donadon e CAPELLINI, Simone Aparecida. Eficácia do programa de remediação auditivo-visual computadorizado em escolares com dislexia. **Pró-Fono R. Atual. Cient. [online]**. 2008, vol.20, n.4, pp. 237-242.
GERMANO, Giseli Donadon et al. Desempenho em consciência fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita em escolares com dislexia secundária a retardo mental e com bom desempenho acadêmico. **Rev. CEFAC [online]**. 2012, vol.14, n.5, pp. 799-807. Epub 13-Dez-2011.
GERMANO, Giseli Donadon et al. Relação entre achados em neuroimagem, habilidades auditivas e metafonológicas em escolares com dislexia do desenvolvimento. **Rev. soc. bras. fonoaudiol. [online]**. 2009, vol.14, n.3, pp. 315-322.
GERMANO, Giseli Donadon; PINHEIRO, Fábio Henrique e CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho de escolares com dislexia do desenvolvimento em tarefas fonológicas e silábicas. **Rev. CEFAC [online].** 2009, vol.11, n.2, pp. 213-220. Epub 05-Dez-2008.
GOMEZ ZAPATA, Esther; DEFIOR, Sylvia e SERRANO, Francisca. Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de

intervención en español. **Escritos de Psicología [online]**. 2011, vol.4, n.2, pp. 65-73.
GOMEZ-VELAZQUEZ, Fabiola R.; GONZALEZ-GARRIDO, Andrés A.; ZARABOZO, Daniel e AMANO, Mydori. La velocidad de denominación de letras: el mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. **RMIE [online]**. 2010, vol.15, n.46, pp. 823-847.
IUC1C MULLER, NEVA e LOPEZ DE LERIDA, PATR1CIO. Técnicas operantes en el tratamiento de niños con problemas de aprendizaje. **Rev. chil. pediatr. [online]**. 1974, vol.45, n.6, pp. 521-525.
JARDINI, Renata Savastano Ribeiro e SOUZA, Patrícia Thimóteo de. Alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura/escrita por metodologia fono-vísuo-articulatória. **Pró-Fono R. Atual. Cient. [online]**. 2006, vol.18, n.1, pp. 69-78.
JIMENEZ, Juan E. et al. Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias. **Escritos de Psicología [online]**. 2011, vol.4, n.2, pp. 56-64.
KAWANO, Cinthya Eiko; KIDA, Adriana de Souza Batista; CARVALHO, Carolina Alves Ferreira e AVILA, Clara Regina Brandão de.Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever. **Rev. soc. bras. fonoaudiol. [online]**. 2011, vol.16, n.1, pp. 9-18.
Lara-Díaz, María Fernanda et al. Relaciones entre las dificultades del lenguaje oral a los 5 y 6 años y los procesos de lectura a los 8 y 9 años.**Rev.fac.med.unal**, Jul 2010, vol.58, no.3, p.191-203.
LIMA, Ricardo Franco de; AZONI, Cíntia Alves Salgado e CIASCA, Sylvia Maria. Attentional performance and executive functions in children with learning difficulties. **Psicol. Reflex. Crit. [online]**. 2011, vol.24, n.4, pp. 685-691.
LIMA, Ricardo Franco de; SALGADO, Cíntia Alves e CIASCA, Sylvia Maria. Associação da dislexia do desenvolvimento com comorbidade emocional: um estudo de caso. **Rev. CEFAC [online]**. 2011, vol.13, n.4, pp. 756-762. Epub 07-Maio-2010.
LIMA, Tereza Cristina Ferraz de e PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Dificuldade de aprendizagem: principais

abordagens terapêuticas discutidas em artigos publicados nas principais revistas indexadas no LILACS de fonoaudiologia no período de 2001 a 2005. **Rev. CEFAC [online]**. 2007, vol.9, n.4, pp. 469-476.

LONSO, Lílian Braga; LAMAS, Fabiana Maria Gomes; SAMPAIO, Paulo Ricardo Souza e REHDER, José Ricardo Lima. Figura ambígua e dislexia do desenvolvimento. **Rev. bras.oftalmol. [online]**. 2008, vol.67, n.2, pp. 59-62.

LUKASOVA, Katerina; BARBOSA, Anna Carolina Cassiano e MACEDO, Elizeu Coutinho de. Discriminação fonológica e memória em crianças com dislexia e bons leitores. **Psico-USF (Impr.) [online]**. 2009, vol.14, n.1, pp. 1-9.

LUQUE, Juan L. et al. Severidad en las dificultades de aprendizaje de la lectura: diferencias en la percepción del habla y la conciencia fonológica. **Escritos de Psicología [online]**. 2011, vol.4, n.2, pp. 45-55.

Martínez Zamora, Marta, Henao López, Gloria Cecilia and Gómez, Luz Ángela Comorbilidad del trastorno por déficit de atención e hiperactividad con los trastornos específicos del aprendizaje. **rev.colomb.psiquiatr.**, Oct 2009, vol.38, suppl.1, p.178-194.

MARTINS, Maíra Anelli e CAPELLINI, Simone Aparecida. Intervenção precoce em escolares de risco para a dislexia: revisão da literatura. **Rev. CEFAC [online**]. 2011, vol.13, n.4, pp. 749-755. Epub 13-Maio-2011.

MARTINS, Marielza Regina Ismael et al. Rastreio de disgrafia motora em escolares da rede pública de ensino. **J. Pediatr. (Rio J.) [online]**. 2013, vol.89, n.1, pp. 70-74.

MASSI, Giselle e SANTANA, Ana Paula de Oliveira. A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades. **Paidéia (Ribeirão Preto) [online]**. 2011, vol.21, n.50, pp. 403-411.

MIRANDA, Monica Carolina et al. Performance patterns in Conners' CPT among children with attention deficit hyperactivity disorder and dyslexia. **Arq. Neuro-Psiquiatr. [online]**. 2012, vol.70, n.2, pp. 91-96.

MIUC1C MULLER, NEVA e LOPEZ DE LERIDA, PATR1CIO. Técnicas operantes en el tratamiento de niños con problemas de aprendizaje. **Rev. chil. pediatr. [online]**. 1974, vol.45, n.6, pp. 521-525.
MURPHY, Cristina Ferraz Borges e SCHOCHAT, Eliane. Correlações entre leitura, consciência fonológica e processamento temporal auditivo. **Pró-Fono R. Atual. Cient. [online]**. 2009, vol.21, n.1, pp. 13-18.
OKUDA, Paola Matiko Martins et al. Coordenação motora fina de escolares com dislexia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **Rev. CEFAC [online]**. 2011, vol.13, n.5, pp. 876-885. Epub 10-Jun-2011.
OLIVEIRA, Adriana Marques de; CARDOSO, Ana Cláudia Vieira e CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho de escolares com distúrbio de aprendizagem e dislexia em testes de processamento auditivo. **Rev. CEFAC [online]**. 2011, vol.13, n.3, pp. 513-521. Epub 19-Nov-2010.
OLIVEIRA, Adriana Marques de; CARDOSO, Monique Herrera e CAPELLINI, Simone Aparecida. Caracterização dos processos de leitura em escolares com dislexia e distúrbio de aprendizagem. **Rev. soc. bras. fonoaudiol. [online]**. 2012, vol.17, n.2, pp. 201-207.
OLIVEIRA, Darlene Godoy de; LUKASOVA, Katerina e MACEDO, Elizeu Coutinho de. Avaliação de um programa computadorizado para intervenção fônica na dislexia do desenvolvimento. **Psico-USF (Impr.) [online]**. 2010, vol.15, n.3, pp. 277-286.
OLIVEIRA, Juliana Casseb; MURPHY, Cristina Ferraz Borges e SCHOCHAT, Eliane. Processamento auditivo (central) em crianças com dislexia: avaliação comportamental e eletrofisiológica. **CoDAS [online]**. 2013, vol.25, n.1, pp. 39-44. .
PERNET, Cyril R.; DUFOR, Olivier e DEMONET, Jean-Francois. Re-Defining Dyslexia: Accounting for variability. **Escritos de Psicología [online]**. 2011, vol.4, n.2, pp. 17-24.
PERNET, Cyril R.; DUFOR, Olivier e DEMONET, Jean-Francois. Re-Defining Dyslexia: Accounting for variability. **Escritos de Psicología [online]**. 2011, vol.4, n.2, pp. 17-24. ISSN 1989-3809.

PESTUN, Magda S. Vanzo; CIASCA, Sylvia e GONCALVES, Vanda Maria Gimenes. A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento: relato de caso. **Arq. Neuro-Psiquiatr. [online]**. 2002, vol.60, n.2A, pp. 328-332.
PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. Heterogeneidade entre Leitores Julgados Competentes pelas Professoras. Psicol. Reflex. Crit. [online]. 2001, vol.14, n.3, pp. 537-551. Puente, Aníbal, Jiménez, Virginia and Ardila, Alfredo. Anormalidades cerebrales en sujetos disléxicos.r**ev.latinoam.psicol**., Mar 2009, vol.41, no.1, p.27-45.
ROCHA, Viviane Cristina da e BOGGIO, Paulo Sérgio. A música por uma óptica neurocientífica. **Per musi [online]**. 2013, n.27, pp. 132-140.
SALGADO, Cíntia Alves e CAPELLINI, Simone Aparecida. Programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. **Pró-Fono R. Atual. Cient. [online]**. 2008, vol.20, n.1, pp. 31-36.
SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos e JORGE, Lília Maíse de. Teste de Bender com disléxicos: comparação de dois sistemas de pontuação. **Psico-USF (Impr.) [online]**. 2007, vol.12, n.1, pp. 13-21.
SAUER, Luciane et al. Processamento auditivo e SPECT em crianças com dislexia. **Arq. Neuro-Psiquiatr. [online]**. 2006, vol.64, n.1, pp. 108-111.
SCHIRMER, Carolina R.; FONTOURA, Denise R. e NUNES, Magda L.. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **J. Pediatr. (Rio J.) [online]**. 2004, vol.80, n.2, suppl., pp. 95-103.
SERNICLAES, Willy e LUQUE, Juan L.. Avances en la investigación sobre la dislexia evolutiva: diversidad, especificidad e intervención. **Escritos de Psicología [online]**. 2011, vol.4, n.2, pp. 1-4.
SERNICLAES, Willy. Allophonic Perception in Dyslexia: An overview. Escritos de Psicología [online]. 2011, vol.4, n.2, pp. 25-34.
SIMOES, Mariana Buncana e SCHOCHAT, Eliane. Transtorno do processamento auditivo (central) em indivíduos com e sem dislexia. **Pró-Fono R. Atual. Cient. [online]**. 2010, vol.22, n.4, pp. 521-524.

SIQUEIRA, Cláudia Machado e GURGEL-GIANNETTI, Juliana. Mau desempenho escolar: uma visão atual. Rev. Assoc. Med. Bras. [online]. 2011, vol.57, n.1, pp. 78-87. SIVIERO, Marilena Occhini et al. Eye-hand preference dissociation in obsessive-compulsive disorder and dyslexia. **Arq. Neuro-Psiquiatr. [online]**. 2002, vol.60, n.2A, pp. 242-245.

VALE, Ana Paula; SUCENA, Ana e VIANA, Fernanda. Prevalência da Dislexia entre Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu. **Rev. Lusófona de Educação [online]**. 2011, n.18, pp. 45-56.
VALE, Ana Paula; SUCENA, Ana e VIANA, Fernanda. Prevalência da Dislexia entre Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu. **Rev. Lusófona de Educação [online]**. 2011, n.18, pp. 45-56.
VASCONCELOS, Sandrelli Virginio de; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves e FARIAS, Ana Paula de Souza. Caracterização das publicações periódicas em fonoaudiologia e neurociências: estudo sobre os tipos e temas de artigos e visibilidade na área de linguagem. **Rev. CEFAC [online]**. 2009, vol.11, n.1, pp. 50-58. Epub 05-Dez-2008.

ZORZI, Jaime Luiz e CIASCA, Sylvia Maria. Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem. **Rev. CEFAC [online]**. 2009, vol.11, n.3, pp. 406-416. I

ZORZI, Jaime Luiz e CIASCA, Sylvia Maria. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. **Rev. CEFAC [online]**. 2008, vol.10, n.3, pp. 321-331.

Sobre as autoras e os autores

Organizador

Vicente de Paula da Silva Martins

Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1987), mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (FACED, 1996) da Universidade Federal do Ceará e Doutorado em Linguística (2013). Possui dois estágios de pós-doutorados em Linguística: o primeiro pela UFBA (2016-2017) e o segundo pela UFC (2019-2020). Atualmente, cursa seu 3º pós-doutorado em Linguística pela Universidade Santiago de Cmpostela (Espanha). Desde 1994, é professor de Linguística do Curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú(UVA), em Sobral, Estado do Ceará.

Colaboradores (docentes orientadores)

Adriana Campani

Possui graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutorado pela Universidade Federal do Ceará, com Estágio de Doutoramento na Universidade de Lisboa-UL (2008), sob orientação do Prof. Dr. Antonio Nóvoa.Tem Pós-doutorado em Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho em Portugal. É professora efetiva classe associada da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Exerceu o cargo de Pró-Reitora Adjunta de Ensino de Graduação; procuradora Institucional (P.I.) e membro da Comissão Própria de Avaliação - CPA na mesma Universidade. É coordenadora de área do Curso de Pedagogia Intercultural Cuiambá Magistério Indígena Tremembé/Programa PARFOR. Coordena na UVA o Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica no Ensino Superior - OIIIIPe por meio do Acordo de Cooperação entre a UFRJ/UVA,

com mais 18 universidade, sendo 5 internacionais. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária - GEPPU/UVA, certificado pelo CNPq. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, Formação de Professores e Pedagogia Universitária.

Andréa Abreu Astigarraga
Possui Graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria - RS (1993), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2006), Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010). Atualmente é professora associada na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, infâncias e juventudes, narrativas e pesquisa (auto)biográfica. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas (auto)biográficas - GEPAS. É conselheira administrativa da Associação Norte-Nordeste de Histórias de Vida e Formação - ANNHIVIF.

Vitória Ramos de Sousa
Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades - MIH - do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Possui Especialização em Ensino do Português e Literatura pela Faculdade IEducare (2009). Licenciada em Letras Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (2007) e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2003). Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB.

Colaboradores (articulistas)
Ana Cláudia Santos Cordeiro, Ana Viviane Mesquita, Aleixo, Andréa Maria Ávila Rodrigues Mesquita, Carmem Rosana Teófilo,

Elza Maria Pinto Vasconcelos, Francisca Wagna Braga Vasconcelos, Irla Ávila Paiva, Magna Braga Oliveira Magalhães, Reginelane Rodrigues Pereira,Tereza Maria Mesquita Moura e Vandivalda Monte Lira

"Os neurocientistas da Universidade de Boston e do Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) dizem que o cérebro normalmente se adapta rapidamente a estímulos sensoriais, como o som da voz de uma pessoa, objetos e rostos, como uma forma de processar essas informações com eficiência. Contudo, em pessoas que sofrem de dislexia, essa adaptação para pela metade. (Correio Braziliense, em 22/12/2016)

"As pessoas disléxicas têm dificuldade para associar o símbolo gráfico (letras) com o som que elas representam, e organizá-los, mentalmente, em uma sequência temporal. O diagnóstico deve ser feito o quanto antes para ajudar o disléxico no processo de aprendizagem. Entre os tratamentos estão: procurar um fonoaudiólogo, permitir que o disléxico faça prova oral, utilizar livros em áudio ou vídeo e estudar junto com o filho. (A Tarde, 02/03/2015)

"Apesar dos percalços causados pela dislexia serem amplamente conhecidos e afetarem 700 mil pessoas no mundo, os cientistas ainda não sabiam dizer o que exatamente determinava o problema. Mas um novo estudo, publicado no Proceedings of the Royal Society B, reivindica ter matado a charada: o fator que determina se uma pessoa é disléxica ou não pode estar escondido dentro do olho humano. (Superinteressante, em 18/10/2017)

ISBN 978-65-5869-395-6